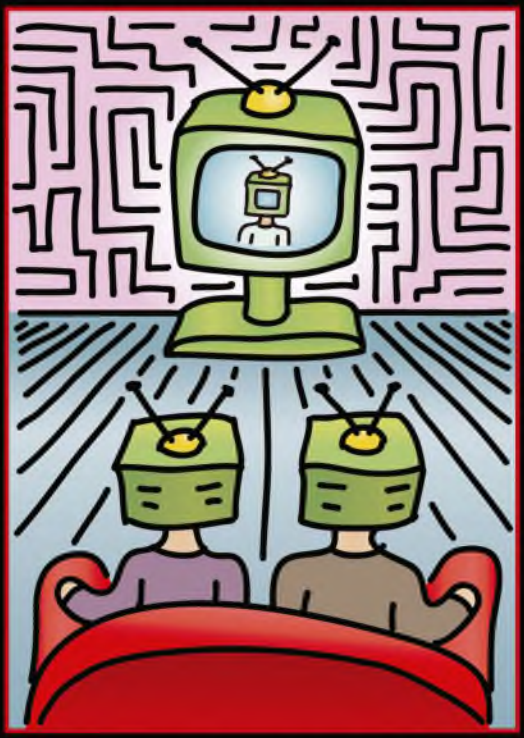
Educación para los Medios

Propuesta de material didáctico
para el aprendizaje y el análisis del
lenguaje en televisión, dirigido a jóvenes

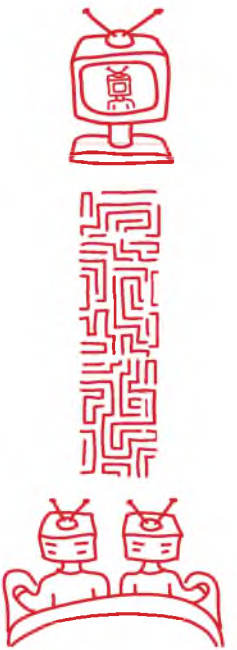


Laura Silvia Iñigo Dehud

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Educación para los Medios

Propuesta de material didáctico para el aprendizaje y el análisis del lenguaje en televisión, dirigido a jóvenes



Laura Silvia Iñigo Dehud

Universidad Autónoma del Estado de Morelos

Esta publicación fue financiada con recursos de la Red CACINE, Red de Cuerpos Académicos que Investigan sobre Cine 2015. Este programa es público ajeno a cualquier partido político. Queda prohibido el uso para fines distintos a los establecidos en el programa.

Iñigo Dehud, Laura Silvia

Educación para los medios : propuesta de material didáctico para el aprendizaje y el análisis del lenguaje en televisión, dirigido a jóvenes / Laura Silvia Iñigo Dehud. - - México : Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 2015.
101 p. : il. col.

ISBN 978-607-8434-49-7

1.Medios de comunicación masiva en la educación – Investigación 2. Televisión en la educación 3. Comunicación – Estudio y enseñanza

LCC LB1043 DC 371.3

EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS.
Propuesta de material didáctico
para el aprendizaje y el análisis del
lenguaje en televisión, dirigido a jóvenes

Primera edición, 2015
D.R. 2015, Universidad Autónoma del Estado de Morelos
Av. Universidad 1001, Col. Chamilpa, C.P. 62210,
Cuernavaca, Morelos, México
publicaciones@uaem.mx
libros.uaem.mx

Autoría
D.R. 2015, Laura Silvia Iñigo Dehud

Diseño editorial
Antonio Makhlouf Akl

Cuidado Editorial
Lorena Noyola Piña
Héctor Ponce de León Méndez

Corrección de estilo
Liliana Iñigo Dehud

Imágenes
Dreamstime (Royalty Free)
Ingimage (Royalty Free)

Antonio Makhlouf Akl
Laura Silvia Iñigo Dehud

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

ISBN: 978-607-8434-49-7 (impreso)
978-607-8519-42-2 (pdf)

Este libro circulará en medios educativos sin fines de lucro.
Impreso en México

Agradecimientos

Agradezco a todos los que me acompañaron en el camino para elaborar este proyecto.

Principalmente a Alberto Becerril Montekio y a Lorena Noyola Piña, quienes además de su amistad, me ofrecieron en todo momento apoyo y consejo.

A mis lectoras quienes con sus comentarios me aportaron conocimientos y, principalmente, diferentes formas de ver y abordar el proyecto: Dubravbka Mindek, Ángela Ixkic Bastián, Adriana Estrada, Marta Caballero, Araceli Barbosa y Rosa María Varela.

A mis hermanas y a toda la familia.

A Tony, mi compañero de vida.

Índice

- **PRESENTACIÓN** 10
- **INTRODUCCIÓN** 12
- **ANTECEDENTES** 14

CAPÍTULO 1. **EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS** 22
1.1 ¿Qué es Educación para los Medios? 22
1.2 ¿Por qué educar para los medios? 29
1.3 Educación y televisión 34

CAPÍTULO 2. **MATERIAL DIDÁCTICO PARA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL** 38
2.1 ¿Qué es un material didáctico? 38
2.2 Breve historia de los materiales didácticos 39
2.3 Funciones de los materiales didácticos 41
2.4 Clasificación de los materiales didácticos 42
2.5 ¿Por qué elaborar un material didáctico multimedia sobre lenguaje audiovisual? 43

CAPÍTULO 3. **PERIODO EDUCATIVO: 12 A 15 AÑOS DE EDAD** 46
3.1 ¿A quién está dirigido el material didáctico? 46

CAPÍTULO 4. **FUENTES PSICOPEDAGÓGICAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS** 50
4.1 Antecedentes: Escuela tradicional 50
4.2 Fuentes psicopedagógicas como base para la *Educación para los Medios* 51
4.2.1 Paradigma Psicogenético Constructivista
4.2.2 Paradigma Sociocultural
4.2.3 Enfoque basado en competencias
4.3 Estructura del LIM con base en las fuentes psicopedagógicas 62
4.3.1 Objetivos o Propósitos específicos
4.3.2 Organización de las estrategias didácticas
- Activación de conocimientos previos
- Texto
- Actividades

CAPÍTULO 5. **DISEÑO DEL MATERIAL DIDÁCTCO**_____68
5.1 Elementos que intervienen
al diseñar un material didáctico_____68
5.2 Descripción del prototipo
del material didáctico_____71
5.3 Lineamientos de diseño editorial del
material didáctico LIM_____73
5.3.1 descripción y justificación del formato
5.3.2 descripción y justificación de la retícula
5.3.3 descripción y justificación de la imaginería
5.3.4 descripción y justificación de la tipografía

- PRUEBA PILOTO DEL PROTOTIPO LIM _____88
- CONCLUSIONES_____90
- RECOMENDACIONES_____95

BIBLIOGRAFÍA_____96

PRESENTACIÓN

Educación para los medios. *Propuesta de material didáctico para el aprendizaje y el análisis del lenguaje en televisión, dirigido a jóvenes*, es un trabajo de investigación y propuesta educativa.

La decisión de realizar este proyecto surge fundamentalmente por dos razones: la primera, por la preocupación de que existe escasa educación para el análisis y lenguaje de los medios de comunicación entre niños y jóvenes; y la segunda, por la inquietud de elaborar un material didáctico sobre la *Educación para los Medios*, especialmente del lenguaje televisivo, y hacer una prueba piloto sobre su funcionamiento, con el propósito final de que en algún momento pueda implementarse dentro de la Educación Básica.

Varios autores y organizaciones como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (en inglés *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*, UNESCO) consideran que es urgente aplicar la *Educación para los Medios o Alfabetización Audiovisual* entre niños y jóvenes, ya que actualmente es un problema mundial y sumamente complejo, por lo que sugieren que para realizar propuestas es preciso realizar estudios inter, multi y transdisciplinarios para analizar los diversos aspectos que lo afectan. Por ello, en el presente trabajo se plantea investigar desde tres principales perspectivas: social, educativa y gráfico-visual, sin dejar a un lado otras perspectivas importantes como la política, la psicología y la salud.

United Nations
Educational, Scientific and
Cultural Organization

En el primer capítulo, *Educación para los medios*, se da una visión global de lo que es la definición, los objetivos y los diversos enfoques que se han dado a esta propuesta educativa; se reflexiona sobre la importancia de educar para los medios y cuáles han sido las políticas educativas en México y otros países; asimismo, se nombran las diferentes investigaciones que han estudiado los efectos que existen entre la televisión y sus consumidores.

En el segundo capítulo, *Material didáctico para alfabetización audiovisual*, se mencionan algunas definiciones sobre qué es un material didáctico y las principales diferencias que existen entre un material y un recurso educativo; se hace un recorrido histórico para conocer cómo inicia la creación de los materiales educativos, así como la descripción de las características esenciales, las funciones y la clasificación que se tiene de éstos, y los fundamentos necesarios para elaborar un material didáctico sobre lenguaje audiovisual.

En el tercer capítulo, *Periodo educativo: 12 a 15 años de edad*, se describen algunas de las características específicas de los estudiantes de dicha edad. Aborda los problemas derivados de la organización de los sistemas educativos y se presentan algunas características cognitivas de esta etapa de transición del pensamiento concreto al formal que pueden presentar gran número de estudiantes en estas edades.

En el cuarto capítulo, *Fuentes pedagógicas y estrategias didácticas*, se toman en cuenta las aportaciones psicopedagógicas para diseñar el material didáctico y se describen brevemente los principios fundamentales de los paradigmas educativos en los que me apoyo para la realización de este proyecto, para con base en estas propuestas educativas, fundamentar el contenido que llevará el material didáctico.

En el quinto capítulo, *Diseño del material didáctico*, se destaca la importancia de los elementos formales y visuales que intervienen al diseñar un material didáctico destinado a jóvenes sobre la *Educación para los Medios*; se describen los aspectos y lineamientos que justifican el diseño editorial, tales como la pertinencia de: formato, retícula, imaginería, tipografía y color.

INTRODUCCIÓN

La presente investigación parte de la reflexión acerca de la gran influencia que tienen los medios de comunicación —entre ellos la televisión— en nuestra sociedad actual, y sobre si existen materiales didácticos y cuál ha sido su impacto para propiciar la enseñanza-aprendizaje del lenguaje audiovisual entre niños y jóvenes. Desde 1969, René La Borderie[1] mencionaba que la iniciación a la cultura audiovisual no era un lujo sino una condición esencial para el desarrollo armonioso del sistema de comunicación de masas en nuestra sociedad (1969:11). Sobre todo si pensamos en los países con un alto índice de analfabetismo donde la principal o única forma de información se adquiere a través de los medios de comunicación.

Diversas investigaciones consideran que las instituciones educativas, las cuales se encargan de la socialización de los alumnos, así como de la difusión y preservación de la cultura, han perdido terreno, mientras que los medios de comunicación, como la televisión, han adquirido mayor importancia (Charles,1999: 50).

Junto a la familia y a la educación formal, la televisión es una de las principales fuentes de información y conocimiento en la sociedad, a través de sus contenidos difunde modelos de vida, normas de comportamiento y valores sociales. Por ello, es importante reflexionar si dentro de la educación actual es urgente propiciar el análisis y la comprensión del lenguaje, y mensajes que emiten diversos medios de comunicación, como es la televisión.

> La televisión es una importante educadora en un sentido muy definido. Es, nada menos, que la temprana escuela que crea, legitima e inculca formas determinadas de conducta, modos de concebir al hombre y a la sociedad. Por la amplitud de sus alcances no tiene comparación con otro medio de comunicación, pues al mismo tiempo que llega a los niños mucho antes que la

escuela formal, alcanza prácticamente a todos los sectores, tanto alfabetizados como analfabetas (Meléndez, 1999: 94-95).

Por lo anterior, en diversos ámbitos de investigación —a nivel nacional e internacional— tanto de comunicación, como educación y otras disciplinas, se ha reflexionado acerca del carácter dominante y conservador que poseen los programas televisivos, que resaltan valores de competencia, individualismo y consumo, por lo que se ha propuesto llevar a cabo programas de *Alfabetización Audiovisual (Visual literacy) o Educación para los Medios (Media Literacy)* que, según la definición en el Congreso Internacional de 1989, convocado por la *Association For Media Literacy* de Canadá, "es la capacidad de decodificar, analizar, evaluar y comunicarse en una variedad de formas" (Aparici,1996:13), con lo que se pretende que niños y jóvenes desarrollen destrezas y actitudes en función de las múltiples formas de comunicación cercanas a su contexto.

La *Educación para los Medios* está principalmente encaminada al fomento de actitudes reflexivas, críticas y creativas de los estudiantes frente a los medios de comunicación que les permiten dar respuestas a los procesos de comunicación que se establecen entre ellos y los medios. Aguaded (s/f: 22) menciona: "La Educación en Medios de Comunicación pretende formar personas conocedoras de los nuevos lenguajes audiovisuales de nuestra sociedad, siendo capaces de apropiarse críticamente de ellos y de emplearlos creativa y activamente como canales personales de comunicación".

Los niños y jóvenes se encuentran entre los mercados más importantes de los medios de comunicación masivos y éstos han tenido implicaciones importantes en cuanto a la formación de identidades; por ejemplo, algunos investigadores consideran que los medios masivos han debilitado los lazos sociales tradicionales que establecen los niños y los jóvenes con su familia y con su comunidad. Otros plantean que la escuela no está brindando a los alumnos una formación de gran impacto para sus vidas mientras que la televisión les proporciona referentes en su identidad personal y social (Charles, 1999: 50).

A pesar de que los medios de comunicación están presentes en nuestra vida cotidiana y han provocado modificaciones en las relaciones y actitudes entre los individuos, su lenguaje o forma de comunicación pocas veces se incorpora en el currículo de las instituciones educativas. Lo anterior, quizá depende de varios factores, entre ellos: recursos económicos, formación docente, propuestas políticas y administrativas para el desarrollo de proyectos e investigaciones que vinculen las diversas formas de comunicación de los medios con la educación.

La continua exposición de niños y jóvenes a los mensajes de los medios de comunicación masiva, ajenos a los propuestos y difundidos por la escuela o la familia genera, desde un punto de vista particular, una problemática que es motivo para realizar una investigación, y específicamente el interés de este proyecto para diseñar un material didáctico dirigido a jóvenes que incorpore y aplique la *Educación para los Medios*, y que coadyuve a abrir espacios tanto para el aprendizaje como para el análisis del lenguaje y contenidos de la televisión.

---

[1] René La Borderie. Licenciado y Doctor en Letras, fue nombrado director del Centro Regional de Documentación Educativa de Aquitania en 1964, y crea el principio de la Introducción a la Cultura Audiovisual (ICAV).

ANTECEDENTES

La *Educación para los Medios* ha sido la propuesta de diversos investigadores con la inquietud por encontrar alternativas que formen a los individuos para una recepción crítica ante los medios de comunicación masiva. A lo largo del tiempo esta propuesta se ha desarrollado principalmente a partir de los años sesenta, cuando comenzó el auge e influencia de los medios masivos sobre la población, por lo que comunicadores, educadores, filósofos y sociólogos en diferentes partes del mundo comenzaron a designar estos estudios como *Iniciación a los medios de comunicación de masas, Lectura crítica de los medios, Recepción activa, Educomunicación o Educación en materia de comunicación* (Aparici, 2009).

En Estados Unidos de América, antes de los años setenta, la enseñanza de los medios se limitaba a planteamientos aislados, especialmente en lo referente a educación preuniversitaria. No obstante, la década de los setenta marcó un primer esfuerzo ya que se desarrollaron algunas experiencias en análisis de los medios y se puso en práctica, de forma experimental, un currículum sobre medios de comunicación en escuelas primarias y secundarias que se centró en el estudio televisivo: la asignatura llamada *Destrezas de visionario crítico* (Tyner, 1996:185).

Asimismo, a principios de los años setenta uno de los primeros libros fue *Para leer al pato Donald* de A. Dorfman y A. Mattelart en 1972, que develó los mecanismos específicos con los que la ideología burguesa se reproducía a través de los personajes de Disney, y se definía como un instrumento político que denunciaba la colonización cultural común a todos los países latinoamericanos. En éste se abarcaban temas importantes como el imperialismo y la inducción al mercantilismo (Dorfman, Mattelart, 1979).

En 1973, el Consejo Internacional de Cine y Televisión (CICT)[2], órgano consultivo sobre todas las cuestiones relacionadas con el cine, la televisión y los nuevos medios de la UNESCO, menciona: "Por educación en materia de comunicación cabe entender el estudio, la enseñanza y el aprendizaje de los medios modernos de comunicación y de expresión a los que se considera parte integrante de una esfera de conocimientos específica y autónoma en la teoría y en la práctica pedagógica a diferencia como medios auxiliares para la enseñanza y el aprendizaje" (García Matilla, 1996:63 y UNESCO 1984:8).

En la misma década, Louis Porcher en Francia, habla de la Escuela paralela y reflexiona acerca del conjunto de influencias educativas que el sujeto recibe fuera del marco escolar y familiar, como los medios de comunicación que actúan sobre la sociedad; en España, el Servicio de Orientación Paraescolares (SOAP) plantea la enseñanza de la imagen y del cine como actividad paralela a la escuela, y tenía como objetivos: "1. Desarrollar el sentido crítico de los escolares; 2. Potenciar su espíritu creativo; y 3. Aproximarles a los valores antropológicos y culturales que el cine proyecta como medio de expresión" (Aparici, 2009).

Por otra parte, en 1977, el francés Antoine Vallet mencionaba que el mayor porcentaje de los conocimientos adquiridos por los niños provenía de los diferentes medios de comunicación social, particularmente de la televisión, por lo que propone la enseñanza de un *Lenguaje total*, un antecedente de lo que ahora se denominan *Nuevas alfabetizaciones*, y desarrolló técnicas para enseñar el lenguaje de los medios en las escuelas, tanto para que se disfrutaran como para hacer de ellos canales de expresión.

En México, Costa Rica y Argentina, Francisco Gutiérrez, de origen español y discípulo de Antoine Vallet, desarrolla un modelo latinoamericano del *Lenguaje total* y la *Pedagogía de la comunicación*. Su proyecto articula al diálogo con la participación, haciendo de la escuela un centro de comunicación dialógica y convirtiendo a los medios de comunicación en una escuela participada. El diálogo y la participación, en este con-

texto, tienen relación con una idea de "receptor activo" atribuida a los jóvenes que quieren ser forjadores de su propia historia y no meros espectadores o consumidores (Gutiérrez, 1973: 74).

Asimismo, Mario Kaplún en Uruguay, Argentina, Ecuador y Chile, pone en marcha su proyecto de *Formación para la comunicación* y concreta un método para preparar al público sobre el análisis de lo implícito y explícito de los mensajes audiovisuales y ver el trasfondo de los mismos. Propone una lectura crítica y activa a través de talleres de autoenseñanza y comunicación. Mario Kaplún menciona:

> La verdadera comunicación no está dada por un emisor que habla y un receptor que escucha, sino por dos o más seres o comunidades humanas que intercambian y comparten experiencias, conocimientos, sentimientos (aunque sea a distancia a través de medios [o canales] artificiales. Es a través de ese proceso de intercambio como los seres humanos establecen relaciones entre sí y pasan de la existencia individual aislada a la existencia social comunitaria [...] Los medios masivos tal como operan actualmente en su casi totalidad no son medios de comunicación sino medios de información o de difusión. Podrían llegar a ser realmente de comunicación (y de hecho algunos pocos han logrado y demostrado serlo); pero para ello tendrían que transformarse profundamente [...], el proceso de la comunicación debe realizarse de modo que dé a todos la oportunidad de ser alternativamente emisores y receptores. Definir qué entendemos por comunicación equivale a decir en qué clase de sociedad queremos vivir (Citado en Martínez-Salanova Sánchez, 2012:1).

La propuesta de Kaplún enfatiza no sólo el papel del emisor, sino la importancia del receptor y el mensaje, que coincide con otros investigadores de los años setenta que comienzan a cuestionar la influencia y omnipresencia de los medios de comunicación masiva. Entre ellos se encuentran Jesús Martín Barbero [3] y Néstor García Canclini[4] . Durante la década de los años 80 y 90, en países como: España, Francia, Inglaterra y Australia, diversos estudiosos manifiestan las posibles repercusiones de los mensajes audiovisuales en la formación de niños y jóvenes y la influencia que ejercen los medios sobre la audiencia, por lo que junto con la UNESCO, en 1984, proponen la *Educomunicación* y declaran que la educación en materia de comunicación incluía "todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles [...] y en todas las circunstancias, la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas, así como el lugar que ocupan los medios de comunicación en la sociedad, su repercusión social, las consecuencias de la comunicación mediatizada, la participación, la modificación que producen en el modo de percibir, el papel del proceso creador y el acceso a los medios de comunicación" (UNESCO, 1984:8).

> La educomunicación aspira a dotar a toda persona de las competencias expresivas imprescindibles para su normal desenvolvimiento comunicativo y para el desarrollo de su creatividad. Asimismo, ofrece los instrumentos para: comprender la producción social de comunicación, saber valorar cómo funcionan las estructuras de poder, cuáles son las técnicas y los elementos expresivos que los medios manejan y poder apreciar los mensajes con suficiente distanciamiento crítico, minimizando los riesgos de manipulación (García Matilla, 2001:1).

---

[2] El CICT, también se conoce bajo el título francés de *Conseil International du Cinema, de la Televisión y de la Comunicación Audiovisuelle*, fue creada el 23 de octubre 1958 en una reunión convocada por la UNESCO y la asistencia de representantes de 39 asociaciones internacionales con ocasión de la Conferencia General de la UNESCO en Nueva Delhi. Las federaciones internacionales más destacadas y asociaciones del mundo del cine y la televisión se convirtieron en sus miembros fundadores.

[3] Jesús Martín Barbero. Doctor en filosofía, con estudios de antropología y semiología, experto en cultura y medios de comunicación.

[4] Néstor García Canclini. Doctor en Filosofía desarrolló diversas teorías referentes a los temas consumismo, globalización e interculturalidad en América Latina.

En Inglaterra, las teorías que desarrolla Len Masterman —profesor de Educación Audiovisual en la Universidad de Nottingham y consultor de la UNESCO— pueden considerarse la base para una pedagogía crítica de la *Educomunicación*. Su libro La enseñanza de los medios (*Teaching the Media*) marca un antes y un después en el mundo anglosajón. En este libro establece que la enseñanza de los medios de comunicación en la escuela no puede reducirse a un análisis de las características formales, técnicas y estéticas de los productos de los medios. Masterman explica: "[...] es inevitable y necesario adentrarse en el análisis de la ideología que hay detrás de todo ello. Los medios trabajan con símbolos y con nuestro contexto simbólico, con representaciones de nosotros mismos, de nuestras comunidades, de nuestros países, realidades todas ellas sobre las que la gente tiene diversas opiniones. Al poner de manifiesto los distintos puntos de vista sobre estos temas se producen las discusiones ideológicas y políticas" (Citado en Aparici, s/f: 3).

En España, la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) desarrolló un programa de *Enseñanza de los lenguajes audiovisuales* destinado a los docentes que consideraba dos aspectos importantes: La pedagogía con imágenes y La pedagogía de la imagen. A partir de este programa se derivaron diversas aplicaciones y trabajos, lo que propició que España introdujera en los currículos escolares la *Educación para los Medios* de manera transversal dentro de los contenidos de diferentes asignaturas en educación primaria y secundaria (Aparici, 2005).

Otros países como Canadá y Australia también desarrollaron un currículo obligatorio para la enseñanza de los medios en la educación primaria y secundaria. Actualmente en Canadá, la educación audiovisual de niños y jóvenes en las escuelas es una realidad y los maestros que participan con esta propuesta han logrado que la población tenga mayor exigencia para con los medios, especialmente en los requisitos de calidad sobre las producciones que se transmiten para niños y jóvenes (Martínez, 1999).

En Australia la enseñanza de los medios de comunicación forma parte del currículo obligatorio de la escuela primaria y secundaria, su principal propósito es capacitar a los alumnos para el desarrollo de un pensamiento autónomo y crítico sobre los mensajes que transmiten los medios de comunicación (Aparici, 1996).

Paralelamente, en Latinoamérica se desarrollaron, principalmente dentro de la enseñanza no formal, programas sobre *Educación para los Medios* en países como: Perú, Brasil, Chile, Costa Rica, México, Colombia y Argentina. En el Centro de Investigación en Comunicación Social de la Universidad de Lima, Perú (CICOSUL) existe un proyecto en la actualización y capacitación del magisterio que consiste en impartir talleres en los que se familiariza a maestros y alumnos en el lenguaje audiovisual para que elaboren sus propios mensajes.

En Brasil, uno de los más importantes proyectos ha sido el *Programa de lectura crítica de la comunicación*, el cual está basado en ideas de Paulo Freire [5] e integra conceptos de comunicación, cultura y medios de comunicación. Su propuesta se ha centrado en el análisis a partir de problemas cercanos al grupo, el análisis de comunicación como proceso y el análisis de la comunicación como producto (Aparici, 1996:15).

En 1982, el Centro de Indagación y Expresión Cultural y Artística (CENECA) de Santiago de Chile, propuso el *Programa de recepción activa ante la televisión*, que buscaba descubrir las relaciones

concretas de producción de significado que se establecen entre los diversos segmentos sociales y culturales y los mensajes televisivos. "Los primeros años se centraron en la capacitación de docentes y niños en la recepción crítica de la televisión junto a la edición de materiales y manuales educativos" (Aguaded, s/f: 30).

En Costa Rica, el Instituto Latinoamericano de Pedagogía de la Comunicación (ILPEC), creado en 1974 como Organización no gubernamental (ONG), desarrolló el proyecto *Pedagogía de la Comunicación* en la línea de las corrientes del Lenguaje total, con el propósito de formar espectadores críticos, enseñando a las familias a analizar los mensajes, trabajando alrededor de un programa de televisión y realizando actividades (Aguaded, s/f: 32).

Desde 1980, el Centro de Comunicación Educativa, La Crujía, de Buenos Aires, Argentina, ofreció una propuesta integral en pedagogía de la comunicación, *Educomunicación*, desde una concepción educativa, participativa y crítica, en respuesta a las necesidades comunicativas y al derecho a la comunicación que tienen todos los ciudadanos en una época de influjo permanente de los medios (Aguaded, s/f: 30).

En México, dentro del sistema educativo oficial, se desarrollaron algunos cursos de actualización docente, en los cuales se ofrecía formación audiovisual para que los alumnos —niños y jóvenes— adquirieran conocimientos del lenguaje empleado por los medios, se apropiaran de los códigos y los utilizaran como instrumentos de expresión y creatividad.

Entre algunas experiencias mexicanas se encuentran: el *Paquete multimedia de educación para los medios* realizado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) (1994) y el Programa *Educación para los Medios desde una visión crítica*, de la SEP (1997); ambos, principalmente programas de actualización docente sobre formación audiovisual; y el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), que ha realizado varios proyectos para el desarrollo de

metodologías para el análisis y evaluación de los mensajes de los medios de comunicación y la integración curricular del aprendizaje de los medios en las aulas (Aguaded, s/f: 32).

> La introducción de los medios de comunicación y las nuevas tecnología en las escuelas mexicanas y es la propuesta de Educación para los medios (EPM), la que está haciendo la diferencia entre las escuelas que simplemente están adquiriendo la tecnología con un afán modernizador y aquellas que lo hacen desde una perspectiva holística y conscientes de los cambios que esta decisión puede tener en la vida personal, familiar y social de las nuevas generaciones, reto por el que están pasando la mayoría de los países insertados en la llamada globalización (Martínez, 1999:1).

Actualmente, en la primera década del siglo XXI, el interés por desarrollar la *Educación para los medios o Media literacy* está presente en casi todo el mundo. En 2007 se organizó la Primera Conferencia del Oriente Medio (Arabia Saudí) y en 2008, en Nigeria. Cada vez aparecen nuevas iniciativas de *Educación para los Medios* en alguna región del mundo, como el *Gandhi Media Literacy Program* de la India. Pareciera que cada vez se insiste en un mayor reconocimiento oficial, como lo demuestra la normativa europea que menciona que a partir de 2011 todos los países miembros tendrán que reportar a la Comisión Europea el nivel de *Media literacy* de sus ciudadanos (Torrent, 2009).

---

[5] Paulo Freire. Teórico de la educación, se matriculó en la Universidad de Recife, Brasil, en la Facultad de Derecho, donde estudió Filosofía y Psicología del lenguaje al mismo tiempo. Escribió los libros: *La educación como práctica de la libertad* y *Pedagogía del oprimido*.

Para resumir, se puede decir que se han desarrollado diversas propuestas de *Educación para los Medios*, las cuales pretenden incidir en la formación de las nuevas generaciones, que ha implicado definir posturas frente a la utilización y adquisición de tecnología y medios de comunicación en el campo educativo y la diferenciación entre una *Pedagogía con los medios* —en la cual se utilizan los medios de comunicación y las nuevas tecnologías para apoyar la enseñanza y facilitar el aprendizaje de niños y jóvenes—; y la *Pedagogía de los medios* —donde se toma a los medios de comunicación como objetos de estudio, para analizar y aprender los códigos visuales y auditivos de sus lenguajes— para así conocer la conformación de los diferentes mensajes mediáticos y cómo detrás de éstos existe una ideología y una manera de percibir el mundo (Martínez, 1999).

> Educar para la comunicación ha de convertirse [...] en el principal pilar de una escuela renovada. Los nuevos lenguajes demandan una nueva alfabetización, puesto que las tecnologías de la información introducen nuevos códigos de lectura y escritura que tienen que ser entendidos y utilizados para superar un nuevo período de analfabetismo que paradójicamente puede ir acompañado con un alto consumo, en este caso fácilmente sometido a la manipulación (Aguaded, s/f: 42).

A manera de breve exposición, se presenta una tabla con la muestra seleccionada de las diversas propuestas que se han incluido en este apartado.

DÉCADA DE LOS AÑOS 70		
País	**Proyecto**	**Actividades y propuestas**
Estados Unidos Americanos	*Destrezas del visionario crítico*	Puso en práctica, de forma experimental, un currículo sobre medios de comunicación en escuelas primarias y secundarias que se centró en el estudio televisivo.
Internacional	*Educación en comunicación* CICT	Educación en comunicación, entendida como el estudio, enseñanza y aprendizaje de los medios de comunicación y expresión.
Francia	*Escuela paralela* Luis Porcher	Reflexiona acerca del conjunto de influencias educativas que el sujeto recibe fuera del marco escolar y familiar, como los medios de comunicación, que actúan sobre la sociedad.
España	SOAP	Plantea la enseñanza de la imagen y del cine como actividad paralela a la escuela.

Francia	*Lenguaje total* Antoine Vallet	Desarrolló técnicas para enseñar el lenguaje de los medios en las escuelas.
México Costa Rica Argentina	*Lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación* Francisco Gutiérrez	Proyecto que articula al diálogo con la participación, haciendo de la escuela un centro de comunicación dialógica y convirtiendo a los medios de comunicación en una escuela participada.
Uruguay Argentina Ecuador Chile	*Lectura crítica y activa* Mario Kaplún	Se desarrollan talleres de autoenseñanza y comunicación.

DÉCADA DE LOS AÑOS 80 Y 90		
Internacional	*Educomunicación* UNESCO	Propuesta de educación en comunicación que incluye todas las formas de estudiar, aprender y enseñar a todos los niveles y en todas las circunstancias la historia, la creación, la utilización y la evaluación de los medios de comunicación como artes prácticas y técnicas.
Inglaterra	*Pedagogía crítica de la educomunicación* Len Masterman	Establece que en la escuela no puede reducirse a un análisis de las características formales, técnicas y estéticas de los productos de los medios. Sino que es necesario adentrarse en el análisis de la ideología que hay detrás de todo ello.
España	*Educación para los medios*	Programa de enseñanza de los lenguajes audiovisuales destinado a los docentes. Se propone la introducción en los currículos escolares la *Educación para los medios* de manera transversal en primaria y secundaria.
Canadá Australia		Currículum obligatorio para la enseñanza de los medios en la educación primaria y secundaria.
Perú	CICOSUL	Programa de actualización y capacitación del magisterio. Se imparten talleres en los que se familiariza a maestros y alumnos en el lenguaje audiovisual para que elaboren sus propios mensajes.
Brasil	*Programa de lectura crítica de la comunicación*	Se plantea, a partir de problemas cercanos a grupos, el análisis de comunicación como proceso y el análisis de la comunicación como producto.

Chile	*Programa de recepción activa ante la televisión* CENECA	Se propone descubrir las relaciones concretas de producción significado que se establecen entre los diversos segmentos sociales y culturales y los mensajes televisivos.
Costa Rica	*Pedagogía de la comunicación* ILPEC	Proyecto que sugiere formar espectadores críticos enseñando a las familias a analizar los mensajes televisivos.
Argentina	*Educomunicación* Centro de Comunicación Educativa, La Crujía.	Propuesta integral en pedagogía de la comunicación en respuesta a la necesidades comunicativas y al derecho a la comunicación que tienen todos los ciudadanos en una época de influjo permanente de los medios.
México	*Educación para los medios desde una visión crítica.* SEP *Paquete multimedia de educación para los medios* UPN *Programa de educación para los medios* ILCE	Programa de cursos de actualización docente, que ofrece formación audiovisual para que los alumnos adquirieran conocimientos del lenguaje empleado por los medios. Propuesta de actualización docente para identificar las posibilidades educativas de los mensajes de los medios de comunicación. Diversos proyectos para el desarrollo de metodologías para el análisis y evaluación de los mensajes de los medios de comunicación y la integración curricular del aprendizaje de los medios en las aulas.

Tabla elaborada por Laura Iñigo Dehud a partir de los textos, 2013.

Como se ha visto, existen diversas investigaciones sobre *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios* y se han realizado considerables esfuerzos y generado diversas propuestas; no obstante, debido a que generalmente los medios de comunicación están ligados a grandes corporaciones e intereses políticos, es difícil que se incluyan en la educación formal; por ello, la mayoría de éstas se han aplicado en educación informal o no formal.

CAPÍTULO 1
EDUCACIÓN PARA LOS MEDIOS

Introducción

Este capítulo inicia con el apartado titulado "¿Qué es Educación para los Medios?", el cual intenta dar una visión global de lo que es la definición y cuáles son los objetivos y los diversos enfoques que se han dado a esta propuesta educativa.

En el segundo apartado, "¿Por qué educar para los medios?" se reflexiona sobre la importancia de educar para los medios y cuáles han sido las políticas educativas de México y otros países.

En el tercer apartado, "Educación y Televisión" se mencionan las diferentes investigaciones que han estudiado los efectos que existen entre la televisión y sus consumidores, en especial niños y jóvenes.

1.1 ¿Qué es Educación para los Medios?

Generalmente entendemos que una persona está alfabetizada cuando además de leer (decodificar) una serie de signos, puede producir (codificar) mensajes que le permiten conocer y comprender su entorno al mismo tiempo que puede comunicarse de diversas formas con el mundo que lo rodea. Por tanto, se considera que un individuo está alfabetizado en los medios de comunicación cuando además de leer, comprender y analizar los mensajes visuales y audiovisuales puede producir nuevos mensajes en diferentes códigos que le permiten transferir estos aprendizajes en situaciones nuevas.

Durante más de veinte años, por mi experiencia profesional y formación en Diseño de la Comunicación Gráfica y Cinematografía, me dediqué en México, tanto en la Secretaría de Educación Pública como en diversas editoriales privadas, a elaborar libros educativos para enseñar a leer y escribir el lenguaje verbal; sin embargo, una de mis inquietudes era comprender por qué no se educaba también a niños y jóvenes a aprender a "leer y escribir imágenes" cuando considero que el lenguaje visual es uno de las formas de comunicación fundamentales del ser humano.

Desde 1973 D. A. Dondis[6] en el libro *Sintaxis de la Imagen. Introducción al alfabeto visual*, menciona la importancia de la *alfabetización visual*. La autora sostiene que la vista efectivamente es natural; sin embargo, elaborar y comprender mensajes visuales sólo puede lograrse mediante el estudio. Compara la alfabetización verbal con la visual. En la alfabetización verbal, se espera que las personas sean capaces de leer y escribir mucho antes de que apliquen una escritura clara y comprensible, con ortografía y sintaxis correcta. Asimismo, comenta que aceptamos que la alfabetización verbal es operativa a muchos niveles, desde mensajes simples a formas artísticas cada vez más complejas; no obstante, la enseñanza de la comunicación visual se ha dejado en manos de la intuición y el azar, por lo que no se han obtenido métodos de aplicación. Menciona que en los sistemas educativos la utilización de métodos visuales carece de rigor y de fines claros, por lo que todavía persiste un énfasis en el modo verbal con exclusión del resto de las sensibilidades humanas, prestando muy poca atención al carácter visual de la experiencia de aprendizaje de los niños (Dondis, D, 1976: 22).

Igualmente, Dondis comenta que en muchos casos se bombardea a los alumnos con ayudas visuales o audiovisuales —como diapositivas o películas—, pero que éstas sólo refuerzan en los estudiantes su experiencia pasiva como consumidores de televisión. Esto es algo común dentro de las aulas de clase, con frecuencia los maestros se apoyan con estos recursos didácticos pero en

escasas situaciones se hace un análisis de la forma y/o el contenido de los mismos. Por lo que comenta: "Los materiales comunicativos que se producen y usan con fines pedagógicos suelen carecer de criterios para evaluar e interpretar los efectos que se producen" (Dondis, D, 1976: 23).

Por ello, la mayor parte de los consumidores de la producción de los medios educativos no es capaz de detectar, por emplear una analogía con la alfabetización verbal, el equivalente a una falta de ortografía o a un tema mal estructurado. "Una de las tragedias del potencial abrumador de la altabetidad visual a todos los niveles de la educación, es la función irreflexiva que cumplen en las artes visuales en los programas de estudio, y la situación parecida que se da en el uso de los medios de comunicación, las cámaras, el cine o la televisión" (Dondis, D, 1976: 23).

En los sistemas educativos, el desarrollo de métodos para el aprendizaje visual es prácticamente ignorado, la opinión de lo que es apropiado o efectivo visualmente se abandona en favor de la apreciación subjetiva del emisor y el receptor sin apenas intentar comprender, al menos, algunos niveles prescritos de lo que llamamos alfabetización en el modo verbal. Dondis indica que, probablemente, esto no se debe tanto a un prejuicio, como a la convicción de que es imposible el empleo de cualquier metodología para alcanzar la alfabetización visual. En lo personal, considero que con frecuencia los docentes de educación básica en México sienten que "como no son expertos" en lenguaje visual, no tienen la capacidad para enseñar sobre este tema y por tanto hacen a un lado actividades tanto de creación visual como de análisis que podrían desarrollar o motivar en los alumnos.

En este mismo sentido, Umberto Eco en su libro *La estructura ausente* menciona que nadie duda sobre los fenómenos de la comunicación visual; sin embargo, aclara que frecuentemente se cree que tales fenómenos tienen carácter lingüístico, por lo que en muchos casos nos conduce a la negación de su valor de signo, como si éste sólo pudiera existir a nivel de comunicación verbal.

Explica que con las unidades del lenguaje verbal se puede hacer una catalogación muy precisa: rasgos distintivos, fonemas, monemas, y todos son analizables. En cambio, a nivel de los códigos icónicos o visuales nos encontramos ante un panorama más confuso. De allí que la comunicación visual nos recuerda que nos comunicamos por medio de códigos potentes (como la lengua) y algunos muy potentes (como el alfabeto Morse), y por medio de códigos débiles, mal definidos, que mudan continuamente como son los códigos icónicos. Para explicarlo, Umberto Eco utiliza el ejemplo de que en el lenguaje verbal a pesar de que una palabra como "caballo" puede pronunciarse de varias maneras, mantiene los límites dentro de los cuales su emisión de sonido tiene el significado "caballo". No obstante, a nivel de representación gráfica se tienen infinitas maneras de representar o sugerir un caballo y, aunque también es cierto que verbalmente se puede pronunciar "caballo" en lenguas y dialectos distintos, todos son codificables y catalogables, en tanto que las maneras de dibujar un caballo no son previsibles. Por ello, Eco menciona que comúnmente tendemos a considerar "inexplicable" lo que no puede ser explicado de modo inmediato, y nos conduce a no reconocer la dignidad de lengua a otros sistemas de comunicación que no poseen la articulación constitutiva de la lengua verbal; entonces, ante la presencia de códigos más débiles que la misma, se decide que éstos no son códigos (Eco, U. 1986: 182, 196). Por lo que afirma:

> Es un error creer: que todo acto de comunicación se funda en una "lengua" afín a los códigos del lenguaje verbal [...] Esta afirmación no significa que a nivel icónico no exista convención. Significa que hay muchas convenciones, muchas más que en la lengua verbal. Es decir, no se puede hablar de un "código icónico" en general, sino de muchos códigos icónicos [...] porque ad-

[6] D.A. Dondis. Diseñadora formada en el Massachussets College of Art. En 1973 publicó *La sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual*, obra que se convirtió en referencia bibliográfica fundamental del campo de la alfabetización visual.

Figura 1.1 Pinturas rupestres (http://www.rupestreweb.info/introduccion.html Fecha de consulta octubre 2013)

> mitir que en el universo verbal, hipotéticamente no existen sólo las "lenguas conocidas" sino miles de otras posibles, no nos excusa de estudiar semióticamente la forma en que estas lenguas se estructuran. Lo mismo sucede en el universo icónico (Eco, U. 1986: 201, 208, 209).

Así como D. Dondis y U. Eco, otros autores como: John Berger[7] o Susan Sontag[8] , desde hace más de 30 años y desde diversas disciplinas se preocupaban y cuestionaban sobre la importancia del análisis y el aprendizaje de la comunicación visual; no obstante, podemos observar que cada día es más apabullante la utilización de imágenes lo que ha provocado que los códigos "débiles", como los visuales, nos están rebasando y la educación se ha quedado atrás, ya que hasta nuestros días la mayoría de los sistemas educativos no toman en cuenta el aprendizaje de dichos códigos, a pesar de que éstos son universales, afectan nuestras emociones, y tienen gran capacidad de manipular nuestros gustos y estilos de vida a través de la persuasión. Debido a esto, y como consecuencia, seguiremos siendo receptores pasivos frente a los mensajes que emiten los diferentes medios de comunicación y la publicidad.

Si hacemos un breve recorrido en la historia del ser humano, podemos advertir que desde la prehistoria los seres humanos hemos tenido gran necesidad de expresar en imágenes nuestra vida y mundo en el que vivimos, lo podemos observar en las pinturas rupestres de diversos lugares del mundo. (Ver Figura 1.1).

La comunicación en diferentes medios, principalmente visuales y audiovisuales, que van desde pinturas rupestres, códices, periódicos, libros, revistas, televisión, cine, anuncios, Internet y, actualmente, en plataformas digitales, nos conducen a reflexionar cómo es que a la fecha entendemos, recibimos y producimos mensajes visuales y audiovisuales. Al respecto Dondis menciona:

> Existe una sintaxis visual. Existen líneas generales para la construcción de composiciones. Existen elementos básicos que pueden aprender y comprender todos los estudiantes de los medios audiovisuales, sean artistas o no, y que son susceptibles, junto con técnicas manipuladoras de utilizarse para crear claros mensajes visuales. El conocimiento de todos estos factores puede llevar a una comprensión más clara de los mensajes visuales (Dondis, 1976:24).

Como parte de la *Alfabetización Visual o Audiovisual* se encuentra la *Educación para los Medios de Comunicación*, la cual busca que se comprendan las nuevas codificaciones, la organización entre lo verbal, lo visual y lo escrito. Así como entender las articulaciones tecnológicas, comerciales y políticas de los medios de comunicación.

> Ya no es suficiente que las personas sólo aprendan a leer, escribir y matemáticas. A pesar de que la importancia de estas habilidades numéricas y de alfabetización no pueden ser subestimadas, la inclusión de la alfabetización mediática e informacional en el currículum implica que los jóvenes también deben comprender las funciones de los medios y otros proveedores de información y buscar, evaluar, utilizar y crear información para lograr sus metas personales, sociales, ocupacionales y educativas. También deben poseer habilidades básicas para tener un pensamiento crítico, para analizar y utilizar herramientas como auto-expresión, para convertirse en estudiantes independientes, productores, ciudadanos informados, profesionales y para participar en el gobierno y en los procesos democráticos de sus sociedades (Informe del Foro Nacional sobre Alfabetización Informacional, 2005; citado en Wilson, Grizzle y cols, 2011: 59-60).

Por lo anterior, la *Educación para los Medios* trata de propiciar nuevas relaciones simbólicas y expresiones. No se pretende realizar grandes análisis teóricos, sino deducir cómo están construidos los productos audiovisuales y el significado implícito que llevan en su construcción. Parte de esto es conocer el contexto cultural en el que cualquier producto audiovisual es producido y contemplado, así como la ideología dominante que lo produce. En este sentido, Len Masterman opina en *Una educación para el mundo actual* (s/f) que "Aunque los productos audiovisuales puedan ser analizados desde un punto de vista puramente estético y formal, como ocurre en muchas ocasiones, considero que cuanto más se conozca sobre un texto, mejor puede interpretarse, y que es importante conocer quién lo produce, para quiénes, con qué objetivos y en qué contexto". Además de lo anterior, es importante que este conocimiento se complemente con acciones concretas y posibles como: la comprensión de diversos códigos, la búsqueda de nuevas expresiones, la producción y la expresión de diferentes clases sociales, por lo que es fundamental que dicho aprendizaje esté vinculado con instancias educativas y políticas que verdaderamente propicien el desarrollo de la democracia. Al respecto, en el libro de la UNESCO *Alfabetización Mediática e Informacional. Currículum para profesores*, se comenta:

> Cuando discutimos acerca de los temas relacionados con la democracia y el desarrollo, a menudo nos olvidamos que es un requisito previo que los ciudadanos estén alfabetizados en medios. Por lo tanto, un requisito previo importante para el empoderamiento de los ciudadanos es un esfuerzo concertado para mejorar la alfabetización mediática e informacional –destrezas que ayudan a fortalecer las habilidades críticas y las destrezas comunicacionales que permiten a los individuos hacer uso de los medios y la comunicación como herramientas y un proceso de articulación del desarrollo y del cambio social, mejorando las vidas y empoderando a las personas para que puedan influir en sus propias vidas (Wilson, Grizzle y cols, 2011: 41).

Lo anterior es importante si queremos formar niños y jóvenes que realmente sean ciudadanos autónomos, críticos y responsables de una sociedad. Considero que un elemento fundamental para lograr una sociedad alfabetizada, en todo el sentido de la palabra, es la propuesta de la

---

[7] John Berger. Crítico de arte, pintor y escritor. Entre sus obras más conocidas están G., ganadora del Booker Prize en 1972 y el ensayo de introducción a la crítica de arte, *Modos de ver*, de referencia básica para la Historia del arte.

[8] Susan Sontag. Novelista y ensayista estadounidense. Se dedicó a la carrera literaria, ejerció la docencia, y dirigió películas y obras teatrales.

Educación para los Medios, pues ésta tiene que ver con el análisis del papel y la función que tienen en nuestras vidas los medios de comunicación, además de que propicia que las personas se expresen, adquieran la capacidad de recibir y compartir información e ideas, y evalúen los medios con base en cómo producen los mensajes que comunican y a quiénes van dirigidos.

Len Masterman menciona:

> Es evidente que en la sociedad contemporánea los medios son importantes creadores y mediadores del conocimiento social. La comprensión de los diferentes modos en que los medios representan la realidad, de las técnicas que utilizan y las ideologías que impregnan sus representaciones, debería ser una exigencia para todos los ciudadanos actuales y futuros de una sociedad democrática (Masterman, L. 1993: 30).

En este sentido, es importante mencionar cómo los medios de comunicación, y en específico la televisión, nos marcan pautas de conducta y valores que tienen hondo calado en nuestra sociedad; por ejemplo, las telenovelas que tienen tanto éxito en México siguen una estructura y lineamientos ideológicos que impactan considerablemente al público que las consume. Pero a pesar de esto, dentro del contexto educativo mexicano no se promueve una educación que propicie el análisis de los mensajes de los medios. Como ejemplo, dentro del nuevo Plan de Estudios de la SEP 2011, en su presentación expone precisamente cuáles son los principales objetivos de la educación básica en México, que comprende la educación preescolar, primaria y secundaria, y afirma que el sistema educativo nacional debe egresar estudiantes que posean competencias para resolver problemas; tomar decisiones; desarrollar su creatividad; relacionarse de forma activa con la sociedad; reconocer sus tradiciones; asumir los valores de la democracia como la base fundamental del Estado laico y la convivencia cívica; el aprecio por la participación, el diálogo y la apertura al pensamiento crítico y propositivo, así como el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, y de las plataformas digitales, como herramientas del pensamiento, la creatividad y la comunicación (SEP, 2011: 9). No obstante, también podemos observar que en el mapa curricular no se presentan ni se mencionan siquiera asignaturas que pudieran acercarse a la *Educación para los Medios;* cabe señalar que de ninguna manera se pretende que tendría que ser una materia en específico, pero bien podría proponerse de manera transversal dentro del mapa curricular (Ver Figura 2.1).

Aunado a que en los programas educativos no se toma en cuenta ni siquiera un acercamiento a lo que sería una *Educación para los Medios*, también nos enfrentamos a que en la actualidad se entiende el "dominio o conocimiento de las tecnologías de información y la comunicación" como la adquisición y conocimiento del equipo o programas computacionales, por lo que cada día es más común la inserción de medios de comunicación y nuevas tecnologías en las escuelas, adquiriendo la tecnología como forma de "modernización", pero sin concebirlo desde una perspectiva de aprendizaje y análisis del lenguaje y los mensajes que se producen en los medios.

Por ello, y de acuerdo a lo anterior, menciono a Roberto Aparici (1995), quien plantea que debemos tener en claro los diversos enfoques que se han presentado en las propuestas de la *Educación para los Medios*:

1) *La concepción tecnicista*. Donde los profesores son tecnólogos, utilizan estrategias y recursos tecnológicos, pero no hay una reflexión sobre los medios. Se forma en una educación tecnológica sustrayendo la parte fundamental que oculta las bases ideológicas que tienen los discursos que construyen los medios.

2) *La concepción de los efectos*. Esta corriente supone que los medios producen cambio y modificaciones; es decir, que los alumnos se van a beneficiar y a transformar por el solo hecho de

Mapa Curicular de la Educación Básica 2011

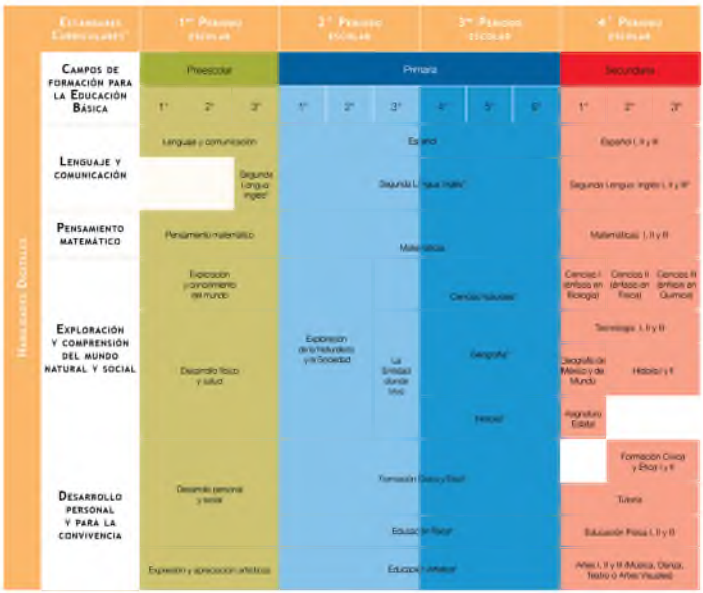


Figura 2.1 Plan de Estudios 2011. Educación Básica. SEP. Página 41

usar recursos tecnológicos. Los medios en el aula pueden servir para aburrir audiovisualmente a los alumnos si creemos que sólo por poner un video se produce mágicamente el aprendizaje.

3) *La concepción crítica*. En donde los medios son parte de los textos que se utilizan en el aula, se usan modelos de comunicación participativa y se intenta basarlos en paradigmas constructivistas. Este modelo pretende que los alumnos puedan deconstruir y construir mensajes y entender el proceso de producción desde una perspectiva social, estética, política y económica.

Al respecto, Martínez Zarandona (1999) comenta:

> La verdadera modernización de la educación debe consistir, además de la inclusión de aparatos electrónicos en el aula, en la instrumentación de programas de alfabetización audiovisual que preparen a padres de familia, a maestros y a la sociedad en general a conocer los nuevos lenguajes con el fin de que identifiquen los múltiples significados que guardan los códigos mediáticos, ejerzan una recepción crítica y sobre todo, al adueñarse de sus lenguajes puedan aprovecharlos de forma creativa en la experiencia cotidiana de niños y jóvenes (Martínez Zaradona 1999:43).

Por lo que más allá de incentivar a niños y jóvenes para que utilicen las nuevas tecnologías y medios de comunicación, es sustancial estimularlos para que se conviertan en productores activos de información y comunicación, así como que sean pensadores críticos para que tengan mayor participación social. "Educar para la comunicación debe entenderse como un proceso de formación para vivir y defender la vida democrática de la comunidad" (Wilson, Grizzle y cols, 2011: 64).

Una de las principales claves para la *Educación para los Medios* es conocer cómo los productores de mensajes en medios elaboran historias o temas, cómo le dan forma a la información que muestran, y qué técnicas utilizan para construir los mensajes que podrían ser difíciles de entender. Es importante comprender las diferentes técnicas y códigos que emplean y cómo debemos interpretarlos. También destacar quién está produciendo dicho material y cuál es la percepción de los consumidores o público destinatario. Por lo que debemos reflexionar acerca de: ¿Cómo los productores de mensajes mediáticos utilizan sus formas de representación? ¿Cómo el receptor se identifica y acepta estos usos? Al respecto, Roberto Aparici aclara:

> Las nuevas tecnologías nos están bombardeando a través de nuevos medios: en vallas publicitarias, en la publicidad de la televisión, de la radio, de la prensa. Las vemos de alguna manera en todos los niveles. Tenemos que preguntarnos si las nuevas tecnologías van a beneficiar a todo el mundo, o tenemos que hablar de dos mundos: aquella parte del mundo que va a tener acceso a las nuevas tecnologías o aquellas que no van a tener acceso a ellas (Aparici, 2011).

Cabe mencionar que, efectivamente la población mundial tiene cada vez mayor acceso a las nuevas tecnologías y los nuevos medios, pero lo que aún no se tiene es la formación para analizar los contenidos que emiten y esto provoca que exista un aprendizaje simplemente tecnológico, mas no reflexivo.

1.2 ¿Por qué educar para los medios?

Marshall Mcluhan, en 1967, en su libro *El medio es el mensaje* menciona cómo el medio, o el proceso de nuestro tiempo —la tecnología electrónica—, ha remodelado y reestructurado los patrones de la interdependencia social y todos los aspectos de la vida privada; implicando que el medio en sí —impreso, transmisión audiovisual o Internet— afecta la forma en cómo entendemos al mundo.

Actualmente, vivimos en una cultura llena de imágenes y diariamente estamos rodeados de representaciones mediáticas en la televisión, el cine, los anuncios, las noticias, los libros e Internet. Todos vemos a diario cientos de imágenes; John Berger desde 1972 mencionaba:

> En ningún otro tipo de sociedad de la historia ha habido tal concentración de imágenes, tal densidad de mensajes visuales. Uno puede recordar u olvidar estos mensajes, pero los capta por breves momentos, y durante un instante estimulan la imaginación, sea por medio del recuerdo o de la expectación [...] Las imágenes son también cosa del momento en el sentido de que deben renovarse continuamente para estar al día. Sin embargo, nunca nos hablan del presente. A menudo se refieren al pasado, y siempre al futuro (Berger, 1972: 71).

"Lo que sabemos o creemos afecta al modo en que vemos las cosas" (Berger, 1972); los productores de mensajes en los medios emplean imágenes, audio y textos para transmitir información sobre un evento, una historia o un tema. Generalmente, dependiendo del mensaje que transmiten, "re-presentan" los temas o eventos refiriéndose a características de raza, género, edad o clase. Seleccionan el contenido que se va a presentar al público y esta selección no está libre de subjetividad, y con frecuencia lleva a representaciones de estereotipos que pueden ser utilizados para etiquetar a individuos y justificar creencias o actitudes.

Los productores de mensajes en medios trabajan en un contexto social y son actores dentro de este mismo contexto. Los medios están influenciados por la sociedad y a la vez influyen a la sociedad; por lo que es indispensable advertir con profundidad el contexto nacional específico dentro del cual los medios particulares operan. Roberto Aparici comenta:

> El nuevo orden económico y político internacional, la distribución de la propiedad de los medios y el monopolio de los mensajes en manos de unos pocos países y unas cuantas empresas plantean la necesidad urgente de buscar nuevas propuestas para estudiar la realidad y las construcciones que los medios hacen de esa realidad (Aparici, 1995: 10-12).

Por lo anterior, en la *Educación para los Medios* es necesario propiciar que todos reflexionemos acerca de las representaciones que nos exhiben los medios y analizar no sólo la imagen y el sonido en sí, sino también el contexto que rodea los mensajes audiovisuales que a veces sólo aceptamos, repetimos y pocas veces comprendemos; por lo que es fundamental reconocer que si los medios tienen poder para dirigir a la sociedad, también reflejan lo que aceptamos socialmente, por lo que es primordial

cuestionarnos acerca de: ¿Quién se beneficia de la aceptación de las representaciones de los medios y quién pierde? ¿De qué forma estas imágenes y sonidos influyen en la forma en cómo nos vemos a nosotros mismos y a otros? ¿De qué forma influye nuestro conocimiento y entendimiento del mundo más allá de nuestra experiencia inmediata? (Wilson, Grizzle y cols, 2011). Al respecto, Len Masterman menciona:

> Cuando se habla de incorporar las nuevas tecnologías de la información en la escuela se está repitiendo la antigua distinción entre conocimiento e información. Las nuevas tecnologías facilitan información, pero, para crear conocimiento, es necesario un tratamiento crítico. Y eso lo ofrece la escuela, no hay otra institución o empresa que se encargue de ello de manera pertinente y adecuada (Masterman, s/f : 2).

Por ello, es sustancial reflexionar por qué en las políticas educativas de muchos países, y específicamente en México, no se ha contribuido para proponer tanto en los mapas curriculares, así como en la formación docente, de apoyos suficientes sobre Educación para los Medios. El aprendizaje de los alumnos y profesores no se ha vinculado con las necesidades más próximas y cotidianas; en el ámbito de la comunicación, como ya se ha mencionado, generalmente la enseñanza de las técnicas se ha antepuesto al aprendizaje sobre los procesos de comunicación de los medios y de la contextualización de los mismos. Curiosamente, no ha existido la disposición de incorporar en los mapas curriculares la enseñanza del pensamiento crítico sobre los mensajes de los diferentes medios de comunicación para coadyuvar a que los estudiantes se cuestionen sobre los mensajes de los medios y sólo se conformen con la recepción de los mismos (García Mantilla s/f: 2), cuando es deber tanto de las instituciones educativas formales como no formales desarrollar acciones para redefinir el papel de la ciudadanía en el contexto de la sociedad de consumo. Patricia Nigro sostiene:

> Es claro que los medios ejercen una influencia sobre nuestros modos de pensar, nuestros valores y hábitos cotidianos, y sobre nuestras formas de ver al otro. Si lo hacen con los adultos, mucho más fuerte será su influencia sobre las mentes en formación de nuestros jóvenes y niños (Nigro, s/f :29).

Pero, ¿cómo podemos impulsar en las escuelas la *Educación para los Medios*?, ¿cómo crear programas y materiales didácticos relacionados con ella? Una respuesta podría ser adaptando esta educación en cada mapa curricular específico; no obstante, algunos autores como, J.M. Pérez Tornero, Len Masterman y Roberto Aparici, entre otros, proponen algunas consideraciones de tipo general.

Para Pérez Tornero[8] , la incorporación de la *Educación para los Medios* en primaria y secundaria tiene que hacerse en un doble sentido:

1) Planteando la transversalidad de los contenidos en diferentes disciplinas (ya consolidadas en la mayoría de los currículos educativos), reforzando y ampliando contenidos ya existentes en asignaturas con larga tradición, como la enseñanza de la lengua oral y escrita, las asignaturas relacionadas con el conocimiento natural o

social, la expresión artística, las tecnologías, la enseñanza de idiomas, entre otras; en las cuales siempre habrá contenidos que tienen que ver con los medios de comunicación, tratando de lograr una sistematización de esos contenidos de manera coherente y con un uso pedagógico adecuado a los estudiantes; o

2) Abriendo espacios de integración y unificación, incorporando progresivamente al currículo: a) asignaturas específicas de educación en medios (o comunicación); b) actividades curriculares de síntesis de conocimientos que se relacionen con la educación en medios, por ejemplo, producción de medios de comunicación escolares (periódico, radio o televisión escolar, producción audiovisual y multimedia, entre otros).

Sin embargo, para Pérez Tornero la transversalidad supone un esfuerzo combinado de localización, planificación y sistematización, lo cual no es una tarea fácil, ya que requiere de una revisión vertical y horizontal de los mapas curriculares existentes, así como ajustes y modificaciones en las materias de larga tradición.

Por otra parte, en cuanto a la creación de nuevos espacios curriculares, Pérez Tornero menciona que generalmente esto es muy problemático en los programas escolares, "pues existe poco tiempo para muchas tareas, y si los nuevos temas pugnan por encontrar sitio, las materias de siempre se resisten a perder el espacio ocupado" (Pérez T, 2003:13). Por ello, crear asignaturas de *Educación para los Medios* —como sería recomendable— no es fácil, y lo más probable será encontrar bastantes resistencias. Por lo que propone, como opción, ensayar un doble camino: a) por un lado, aprovechar la existencia de materias optativas o de libre creación por parte de los centros educativos y los profesores que, con el paso del tiempo, puedan ir dando las condiciones para la instauración de asignaturas relacionadas con la educación en medios; y b) lograr realizar actividades complementarias, como talleres de producción en medios escolares o locales, para introducir el conocimiento y la práctica de los medios en las escuelas, que con seguridad motivarán a los alumnos pero, como contrapartida, presentan el inconveniente del escaso reconocimiento académico en forma de créditos o evaluación (Pérez Tornero, 2003:11-13).

De cualquier manera, y utilizando alguna estrategia propuesta, lo cierto es que la *Educación para los Medios* debiera desarrollarse desde la escuela primaria y secundaria. Cada edad requiere un tratamiento y un desarrollo de contenido específico. "Muy probablemente, en los primeros niveles de enseñanza, la formación en medios deba relacionarse con los hábitos y estilo de consumo, con las modalidades de expresión; más adelante, se tratará de estudiar y analizar los diferentes lenguajes y, progresivamente, habrá que procurar introducir enseñanzas críticas y recomendaciones para el acceso y la participación en relación con los media" (Pérez Tornero, 2003:13).

Por otra parte, Len Masterman[10] menciona que un proyecto de enseñanza de los medios debe considerar, al menos, las siguientes ideas principales:

[9]José Manuel Pérez Tornero es director del Gabinete de Comunicación y Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

[10]Len Masterman es profesor de Educación Audiovisual en la Universidad de Nottingham (Inglaterra), consultor de la UNESCO y del Consejo de Europa sobre temas de educación audiovisual.

1. Que los medios de comunicación no son reproducciones de la realidad ni tampoco el reflejo de la sociedad, sino que por el contrario, ofrecen construcciones cuidadosamente realizadas que han sido sometidas a pruebas y decisiones, por lo que es importante, a través de la alfabetización audiovisual, que enseñemos a desmontar y a interpretar dichas construcciones.

2. Que una parte importante de las experiencias en las que basamos nuestra representación de lo que es el mundo y cómo funciona nos llega previamente construido por los medios, con interpretaciones y conclusiones incorporadas.

3. Que analicemos las implicaciones comerciales que tienen los medios de comunicación. Tomar conciencia de la base económica de las producciones de los medios de comunicación y de qué manera esto interfiere en el contenido, técnicas y distribución. Por lo que es fundamental analizar quiénes son los propietarios de los medios, quiénes los controlan y los efectos que de todo esto se derivan. Un número relativamente pequeño de personas controla lo que vemos, leemos y oímos en los medios de comunicación.

4. Que todos los medios de comunicación contienen mensajes ideológicos y son, en cierto modo, publicidad de sí mismos y también formas de vida; contienen, de manera explícita o implícita, valores ideológicos, entre algunos de ellos se encuentran: la naturaleza del "bienestar" y la opulencia, la virtud del "consumismo", el rol de las mujeres, de aceptación a la autoridad y el patriotismo incondicional.

5. Que los medios están íntimamente vinculados al mundo de la política y de los cambios sociales. La televisión puede influir en la elección de un dirigente nacional basándose, en gran parte, en la imagen.

6. Que cada medio tiene su gramática y codifica la realidad de una manera propia. Por lo que los diferentes medios de comunicación pueden informar sobre un mismo acontecimiento pero crean diferentes impresiones y mensajes (Citado en Aparici s/f: 4-5).

Del mismo modo, Roberto Aparici [11] considera que para poder leer y crear mensajes en la *Educación para los Medios*, los estudiantes habrán de pasar por tres fases. La primera, el acercamiento o sensibilización hacia el medio, en la que se pretende que tomen conciencia de las características del mismo y se desempeñen como espectadores de los mensajes visuales o audiovisuales producidos en él. En esta fase es importante que los alumnos jueguen con las imágenes, se diviertan con ellas; y que en ese acto de iniciación reciban la información como proviene normalmente desde el medio hacia los sujetos.

Una segunda fase, supone ya un cierto conocimiento del medio audiovisual desde diferentes puntos de vista. Por lo que se accede al conocimiento y análisis de las características tecnológicas o lingüísticas específicas de dicho medio que facilita leer los discursos producidos por los medios audiovisuales. En esta fase los alumnos navegarán por la información de una manera reflexiva y reconocerán los procedimientos audiovisuales que se utilizan en los medios de comunicación para comenzar a analizar el papel que juegan los diferentes recursos que se ponen en juego. En este momento comienza la deconstrucción de los diferentes códigos y elementos que utilizan los diferentes medios de comunicación.

Y una tercera etapa, debe perseguir la utilización de los medios de tal forma que se actúe como creadores y comunicadores. En esta última fase, los educandos construyen sus propios mensajes.

Por lo tanto, se trata de pasar de un acto de aprendizaje en medios a la creación de producciones propias. Es decir, que al mismo tiempo que los alumnos conocen y comprenden el funcionamiento de diferentes medios de comunicación que les permitirán trasladar esta reflexión y crítica a su entorno cotidiano, podrán completar su proceso cuando estén en la situación de comunicadores o creadores de mensajes. Estas posibilidades pueden estructurarse de manera que en un determinado nivel educativo puedan estudiarse alternativamente diferentes medios y, dependiendo de la edad y del grado de dificultad, podrá accederse desde la postura de espectadores a creadores.

Se puede observar en cada una de las propuestas que lo ideal para una *Educación para los Medios* es que sea de forma gradual y sistemática, cuyos objetivos sean primero el análisis de los mensajes para posteriormente tener la capacidad de producir mensajes a través de los medios, pero si no existe una sistematización del aprendizaje sucederá, como se observó en el apartado de "Antecedentes" de esta misma investigación, que se queda en propuestas aisladas, quizá con resultados inmediatos, pero no a largo plazo.

[11] Roberto Aparici es director del Master "Redes sociales y aprendizaje digital" y del programa de doctorado "Comunicación y educación en entornos digitales" en la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED) de Madrid, España. Es especialista en educomunicación, cultura de la participación, narrativa digital, integración y convergencia de medios.

1.3 Educación y televisión

Hasta ahora, podemos advertir que la propuesta de la *Educación para los Medios* es muy amplia, ya que abarca diferentes enfoques así como diferentes medios, los cuales cada uno tiene su propio lenguaje que trabaja de forma única para trasmitir un mensaje; por ello y para tratar de concretizar esta investigación, fue necesario reflexionar sobre qué medio de comunicación en específico haría mi proyecto. Consideré importante hacerlo sobre televisión, ya que se destaca sobre otros medios de comunicación, pues es uno de los que con mayor frecuencia ofrece a niños y a jóvenes mensajes que logran influencia en su constitución como seres individuales y sociales, además de que presenta valores, modelos, conductas y formas de vivir que se entrelazan con los que inculcan la familia y la escuela.

Actualmente, podemos observar que los niños y jóvenes tienen gran atracción por los medios audiovisuales y pasan varias horas frente a la televisión; diversos autores coinciden en que durante el periodo de enseñanza primaria y secundaria, los estudiantes acumulan alrededor de diez mil horas de asistencia a clase, mientras que ven alrededor de quince mil horas de programas televisivos. Es decir, en la actualidad los niños y jóvenes dedican más tiempo a ver la televisión que a la enseñanza formal y, lo más preocupante, es que con los programas de televisión obtienen información que muchas veces retienen mejor que los aprendizajes que reciben en la escuela, incluso en ocasiones el discurso escolar y el televisivo puede llegar a ser contradictorio, pero ambos discursos son asimilados por ellos, y al estar expuestos a los dos contenidos adquieren una cultura fraccionada que requiere de una formación crítica para poderla integrar. Por ello, si los niños y los jóvenes son ingenuamente inducidos por el poder de los contenidos televisivos, es responsabilidad de los adultos proporcionarles métodos de autodefensa, por lo que es urgente enseñarlos a analizar los diversos mensajes que se difunden, a conocer mejor el lenguaje televisivo y a ofrecerles estrategias para que aprendan a encauzar su creatividad en la producción de sus propios mensajes.

A continuación, mencionaré algunas de las investigaciones que se han realizado sobre la influencia de la televisión en niños y jóvenes.

En el libro *Comunicación de masas: perspectivas y métodos* de Tarroni y cols (1975) se refiere que en uno de los estudios importantes efectuados en Europa por los especialistas ingleses Himmelweit, Oppenheim y Vince se exponían, entre otros, los siguientes cinco puntos:

1. Que el propio hecho de mirar la televisión es una actividad mental pasiva; el niño sentado e inmóvil absorbe como una esponja todo el contenido que aparece en la pantalla de la televisión.
2. La televisión puede inducir al niño a preferir una vida fabricada a la propia vida.
3. La televisión provoca una actitud de espectador y una pérdida de iniciativa.
4. La televisión incapacita al niño para auténticas emociones, le embota. Está continuamente bombardeado por una gran variedad de estímulos.
5. La ideología presentada por los medios de comunicación masiva provocan otro aspecto de la pasividad, puesto que, en general tiende a desalentar las actividades de tipo político, sindical o cultural (Tarroni y cols, 1975: 27-28).

Asimismo, indican que la situación del espectador televisivo puede llegar a un mimetismo concreto, mediante los mecanismos de proyección e identificación. "Precisamente los mecanismos mediante los cuales el espectador presta las características de su propia realidad al personaje cinematográfico o televisivo (proyección), o bien se ve a sí mismo en los rasgos del personaje (identificación), caracterizan el pensamiento mágico, prelógico y arcaico en el que no existe una clara distinción entre real e imaginario" (Tarroni y cols, 1975: 29).

No obstante, es común en nuestra sociedad actual que los adultos propiciemos que los niños y jóvenes vean la televisión como una forma de "entretenimiento" sin comprender que promovemos en ellos: mayor pasividad, bajo rendimiento escolar y aumento de conductas agresivas, en lugar de fomentarles que realicen otro tipo de actividades más sociales, creativas o deportivas.

Otra de las investigaciones a mencionar es la realizada por Groebel (1999), apoyada por UNESCO, sobre hábitos de consumo de la televisión en niños de África, América Latina, Asia y Canadá y se aplicó un cuestionario a 5 mil niños de 12 años en 23 países de estas cuatro regiones.

Entre algunos de los resultados se destacan los siguientes:
a) En cuanto al uso de los medios, 97% de las áreas escolares de la muestra tenía acceso al menos a un canal de televisión, y los niños poseían al menos un aparato de televisión en su casa; lo que confirma la penetración de este medio en el mundo.
b) En promedio los niños pasaban tres horas diarias frente a la pantalla y esto correspondía al 50% más del tiempo que ocupaban en cualquier otra actividad, incluyendo las tareas escolares.
c) Los niños de África, América Latina y Asia experimentaban más ansiedad que los niños de Canadá. De la misma manera, se observaron diferencias entre los niños que vivían en entornos agresivos y los niños que habitaban en vecindarios tranquilos; los primeros tenían una conducta agresiva, mayor ansiedad y anhelaban más que los demás vivir en otro país.
d) Los niños criados en entornos altamente agresivos mostraban poca capacidad de diferenciación entre la ficción y la realidad, dado que los contenidos altamente violentos se ajustaban perfectamente a su estilo de vida.

Con los resultados de esta investigación, realizada hace 15 años, se observa la inmensa penetración que tiene la televisión en los todos los hogares del mundo y la gran cantidad de horas que niños y jóvenes están expuestos a los mensajes televisivos. Si contáramos con resultados recientes de esta investigación seguramente el porcentaje sería aún mayor, ya que actualmente se tiene mucho más acceso a aparatos, canales y programas de televisión a nivel mundial.

Otra interesante investigación citada en el artículo de Marithza Sandoval (2006) indica que el Ministerio de Salud de Colombia en 1997 divulgó una investigación realizada en hogares sobre violencia intrafamiliar y medios de comunicación, particularmente la televisión. En este estudio se hizo un registro de actos violentos en la programación catalogándolos como agresiones físicas o agresiones psicológicas y se indagó sobre la percepción que se tenía en los hogares sobre la violencia observada. Los resultados mostraron que la programación que presentaba un mayor número de escenas violentas eran las telenovelas (315/día), los programas recreativos incluidos dibujos animados y series infantiles (176/día) y los noticieros (83/día). Lo que mostró que había un promedio de 27 agresiones por hora, y si se considera

que en Latinoamérica los niños y los adultos ven entre dos y tres y media horas en promedio al día respectivamente de televisión, se tiene que un niño está apreciando 54 actos violentos y un adulto 95 actos violentos diariamente.

Al respecto, es necesario reflexionar acerca de los efectos de la televisión en las conductas de niños y jóvenes. Existen investigaciones que se han enfocado en demostrar la relación entre la televisión y la conducta agresiva, entre ellas se encuentra la de Ross y Ross (1963) en la cual se refiere que cuando los niños son expuestos a modelos agresivos, imitan esta clase de conductas en situaciones de juego posteriores. Otras investigaciones concuerdan en que existe alta relación entre la televisión y las conductas agresivas y violentas; así como con la aceptación de la violencia de otros. Por ejemplo, Gerbner y cols. (1980) encontraron que aquellos usuarios que ven más de tres horas al día de televisión, muestran mayores efectos de los modelos agresivos y gradualmente llegan a ser menos sensibles a la violencia tanto en la televisión como en la vida real. Asimismo, Huesmann y cols. (1994) encontraron que los niños que ven muchas horas de televisión son incapaces de empatizar con las víctimas de la violencia (citado en Sandoval, 2006).

Si un niño ve en la televisión no menos de una muerte por día, es decir, casi un mínimo de trescientas muertes por año, se acostumbra progresivamente a este estímulo ambiental y termina desplazando cualquier efecto inicial de miedo o terror. Esta permanente exposición a escenas de contenido violento —que lo podemos ver en múltiples programas de televisión, ya sean series policiacas, animaciones, telenovelas, *Reality Shows*, películas y noticieros, entre otros— induce a niños y jóvenes a ser receptores pasivos y a interiorizar que la única manera de resolver sus problemas y conflictos es por el camino de la violencia, así como identificarse con los valores que los personajes presentan como: fuerza, engaño y violencia en sus múltiples formas.

Por ello, la mayoría de las investigaciones referidas concuerdan en que los efectos de la televisión existen y que los consumidores fuertes del medio televisivo poseen un factor de riesgo mayor a largo plazo de participar en incidentes de violencia juvenil. La cantidad de los estímulos visuales y auditivos han convertido a la televisión en un medio eficiente para provocar modificaciones en la conducta de niños y jóvenes, cuando carecen de otros factores que se los impidan. No obstante, cabe señalar que los riesgos asociados con los efectos de la televisión dependen del contenido del mensaje, en conjunción con las características del televidente y de su familia, así como del entorno social y cultural donde se desenvuelve diariamente.

Por otra parte, además de los estudios sobre violencia y televisión, también se han realizado investigaciones sobre la televisión y los niveles de satisfacción con la propia vida, así como la televisión y los procesos de socialización y educación. Como ejemplo, en 1998 Sirgy y sus colaboradores realizaron un estudio en el que destacaron que el hecho de ver televisión tiene influencia en el materialismo y la insatisfacción con el estándar de vida, lo cual contribuye con los sentimientos de insatisfacción con la vida en general. Otros investigadores como Manjarrés y Uricoechea (1997) afirman que los medios

afectan el fenómeno educativo y el proceso de socialización ya que forman parte de los procesos de interacción de grupos y de la construcción de identidad en los jóvenes.

Como se puede notar, la televisión es un ejemplo de cómo los medios de comunicación ejercen el control social a través de la penetración gradual en el comportamiento de los espectadores, generalmente a favor de grandes grupos políticos y económicos de entretenimiento y publicidad, pero en detrimento de las prácticas sociales, principalmente de las sociedades caracterizadas por la pobreza y la violencia.

> Si la televisión es todopoderosa para llevarnos hasta el consumo masivo de los productos que mueven la economía del mundo, y poderosa hasta cambiar nuestra forma de comunicación... ¿Por qué la televisión no es capaz de cambiar nuestros sistemas de enseñanza y educación? (García, P., 1995: 138).

De allí la necesidad de transmitir a niños y jóvenes conocimientos, desde la escuela y la familia, para que desarrollen una actitud crítica ante los mensajes que perciben. Una de las técnicas más simples consiste en analizar detalladamente todos los elementos icónicos y sonoros de los programas preferidos, las características de los personajes y los valores que se atacan o defienden, los hechos violentos, así como la verosimilitud de las historias que se producen. Esta práctica cotidiana de analizar lo que los niños y jóvenes están viendo, les dará las herramientas necesarias para "defenderse" de los contenidos que puedan causarles efectos de identificación, imitación o estereotipos inadecuados para su integridad física, moral y social. Por ello, considero urgente que se lleve a cabo una *Educación para los Medios* como asignatura en planes educativos, talleres y cursos de capacitación docente, entre otras, y que ésta se entienda desde una perspectiva integral que vincule a la educación con la comunicación y con la sociedad, ya que para tratar de analizar y solucionar un problema es necesario tomar en cuenta todos los aspectos que lo afectan, ya sean:

económicos, sociales, políticos, educativos y/o técnicos en los que debieran intervenir varias áreas del conocimiento de manera transdisciplinar.

Para cerrar este apartado cito a Pérez Tornero (1996) quien menciona:

> Los mensajes mediáticos son artefactos que gobiernan nuestra sensibilidad, nuestros saberes, nuestras emociones. Son mediadores entre personas humanas y están ahí para modelarlas y provocar tareas conjuntas.
>
> La educación sobre el consumo de medios tiene que partir de este principio. Se convierte, entonces, en una tarea de hondo calado: hacer más humana la existencia (Pérez Tornero 1996:18).

CAPÍTULO 2
MATERIAL DIDÁCTICO PARA ALFABETIZACIÓN AUDIOVISUAL

Introducción

Este capítulo inicia con la mención de algunas definiciones de varios autores sobre qué es un material didáctico y las principales diferencias que existen entre un material y un recurso educativo.

Posteriormente se hace un recorrido histórico para conocer cómo inicia la creación de los materiales educativos, para continuar con la descripción de las características esenciales, las funciones y la clasificación que se tiene de los materiales didácticos.

Para terminar con los fundamentos necesarios para elaborar un material didáctico multimedia sobre lenguaje audiovisual.

2.1 ¿Qué es un material didáctico?

La expresión material didáctico ha tenido gran número de acepciones entre ellas las más usuales son:

- Medios didácticos
- Recursos didácticos
- Materiales educativos
- Materiales didácticos

Algunas definiciones propuestas por diversos autores son las siguientes,

Margarita Castañeda (1978) menciona:

> Un medio es un recurso de instrucción que proporciona al alumno una experiencia indirecta de la realidad, y que implica tanto la organización didáctica del mensaje que se desea comunicar, como el equipo técnico necesario para materializar ese mensaje.

Por otra parte, Patrick Meredith (1965) afirma:

> Un medio educativo no es meramente un material o un instrumento, sino una organización de recursos que media la expresión de acción entre maestro y alumno.

Se puede decir que cualquier material puede utilizarse, en determinadas circunstancias, como recurso para facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje; no obstante, también es necesario considerar que no todos los materiales que se utilizan en educación han sido creados con una intencionalidad didáctica, por lo que es importante distinguir los conceptos entre *material didáctico* y *recurso educativo*.

Material didáctico es cualquier material elaborado con la intención de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático que estimulan los sentidos para acceder más fácilmente a la información, a la adquisición de habilidades y destrezas y a la formación de actitudes y valores. Los contenidos pueden ser presentados en diferentes formatos: impresos, audiovisuales, digitales o multimedia, y se diseñan siempre tomando en cuenta el público al que van dirigidos; asimismo, deben tener fundamentos psicopedagógicos y comunicacionales.

Recurso educativo es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, es utilizado para facilitar el desarrollo de actividades formativas; por tanto, los recursos educativos pueden ser o no materiales didácticos. Por ejemplo, un libro para aprender cómo hacer fotografía será un material didáctico (pretende enseñar), en cambio un libro sobre los mejores fotógrafos del mundo, a pesar de que puede utilizarse como recurso educativo,

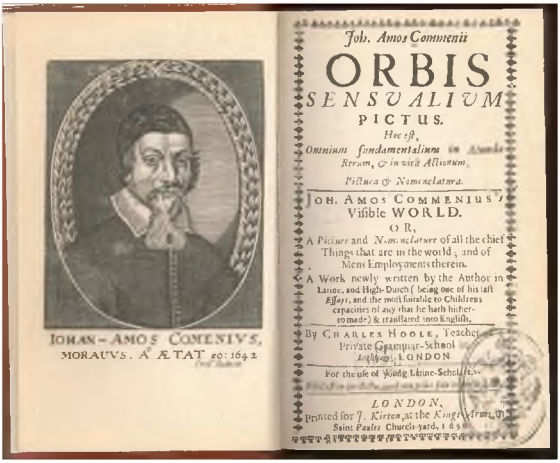


Figura 1.2 Orbis Sensualium Pictus
(http://www.uned.es/manesvirtual/Historia/Comenius/OPictus/Pictus001.jpg Fecha de consulta diciembre 2014)

no es en sí mismo un material didáctico (sólo pretende informar) (Marqués, 2000).

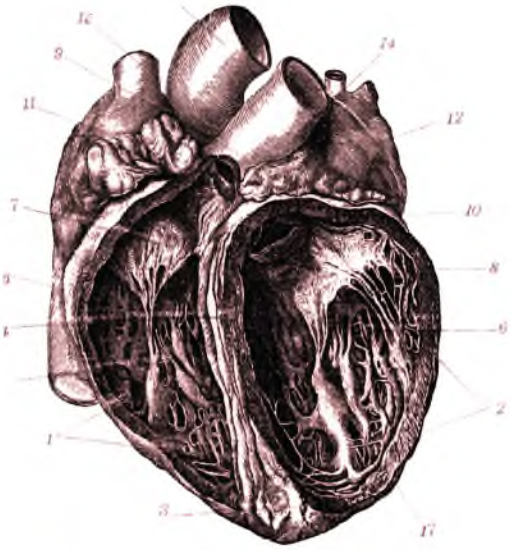
En términos generales, se puede decir que un material didáctico debe ser: a) **comunicativo**: de fácil comprensión para el público al que va dirigido; b) tener una **estructura**: ser coherente en sus partes y en su desarrollo; y c) ser **pragmático**: ofrecer recursos suficientes que permitan al estudiante o usuario ejercitar y verificar los conocimientos adquiridos.

2.2 Breve historia del material didáctico

La historia del material didáctico es tan antigua como la enseñanza; uno de los referentes del material didáctico inicial es la obra Orbis Sensualium Pictus (El mundo en imágenes) de Amos Comenio[12] publicado en 1658, ya que representa la creación del primer texto o manual realizado con el propósito de facilitar la transmisión de conocimiento combinando texto con imágenes. Este libro tenía dos características que lo convertían en "didáctico": la primera, era la combinación de texto e imagen, y la segunda, que estaba escrito en lengua nativa o materna de los lectores, a diferencia de los libros escritos en latín, por lo que hubo un salto cualitativo en generar materiales comprensibles para un público amplio y diverso. (Ver figura 1.2)

En épocas anteriores como la Grecia Antigua, el Imperio Romano o la Edad Media, la enseñanza se apoyaba principalmente en explicaciones orales ofrecidas por un maestro; el adulto enseñaba los conocimientos adquiridos a lo largo de su experiencia. La entrada y generalización de los textos impresos y otros materiales didácticos en la

[12] Jan Amos Komensky (1592-1670), obispo protestante de Moravia, más conocido con el nombre latino de Comenio, entre sus obras destaca *Didáctica Magna o Tratado del arte universal de enseñar todo a todos*.



enseñanza fue un proceso gradual desarrollado a lo largo de varios siglos (aproximadamente desde el siglo XVI hasta el siglo XIX) que fue creciendo paralelamente a la consolidación de la obra impresa y al desarrollo de la didáctica que teorizaba y pretendía sistematizar la acción y procesos de enseñanza (Area, 2007).

Sin embargo, la culminación de los materiales didácticos se alcanza durante la revolución industrial en Europa a mediados del siglo XIX, cuando la educación institucionalizada es dirigida a toda la población. A partir de entonces, y sobre todo durante el siglo XX, el material didáctico impreso se convirtió en un elemento fundamental para la enseñanza-aprendizaje en cualquier nivel y modalidad de educación: preescolar, básica, media superior, superior, educación no formal u otras, y su formato ha sido diverso, es decir, se puede encontrar como: fichas de actividades, manuales, guías prácticas o libros de texto (Area, 2007).

A partir del último cuarto del siglo XX, con el desarrollo de la tecnología audiovisual e informática surgieron nuevos medios o soportes técnicos de naturaleza electrónica, los cuáles se incluyeron en nuevos modelos de enseñanza y elaboración de materiales didácticos.

Inicialmente, los materiales educativos informáticos consistían en un conjunto de texto e imágenes, pero a partir de que las herramientas computacionales se fueron desarrollando, comenzaron a involucrarse otros elementos como: sonidos, animaciones, gráficas y videos. No obstante, las primeras versiones de estos materiales eran limitadas en cuanto a la posibilidad de que el usuario pudiera interactuar con el contenido del mismo. Actualmente, este tipo de materiales didácticos brinda representaciones atractivas y completas del conocimiento. Incluye la integración de texto (palabras, números, signos) con recursos auditivos (sonidos, voz, música) y visuales (imágenes, videos, animaciones), incorporando además, recursos y procedimientos del hipertexto (enlaces, hipervínculos), que en conjunto permiten el acceso a la información siguiendo una secuencia y organización dinámica (Molina,1998).

2.3 Funciones de los materiales didácticos

Un material didáctico tiene la principal función de ser intermediario o mediador entre maestro y alumnos. Acerca del concepto de mediación, Brunes y Olson señalan que cualquier información o conocimiento puede adquirirse de dos formas: por experiencia directa y por experiencia indirecta. La experiencia directa es cuando se aprende a través de una actividad directa sobre la realidad como en el caso de una habilidad o destreza. En cambio, se denomina como experiencia indirecta o mediadora, cuando se adquiere conocimiento o información a través de la observación, que hace uso de información codificada simbólicamente y transmitida por diversos medios, como es el caso de los materiales didácticos (Ogalde y Bardavid, 2008).

A continuación se mencionan cuatro características esenciales de los materiales didácticos:

1. Recursos de instrucción
2. Experiencia mediadora
3. Organización de la instrucción
4. Equipo técnico

En los recursos de instrucción se distinguen dos aspectos:

a) El aspecto intelectual que consiste en la organización y estructura didáctico-pedagógica del mensaje o contenido a transmitirse.
b) El aspecto mecánico, es decir, el equipo necesario para materializar el mensaje (Ogalde y Bardavid, 2008).

Además de lo anterior, los materiales didácticos pueden tener diversas funciones, entre ellas se destacan las siguientes:

- Proporcionan información. Prácticamente todos lo materiales didácticos proporcionan explícitamente información.
- Guían los aprendizajes. Ayudan a organizar la información, a relacionar conocimientos, a crear nuevos conocimientos y aplicarlos.
- Ejercitan habilidades. Por ejemplo, un material informático exige una determinada habilidad psicomotriz a sus usuarios.
- Motivan. Despiertan y mantienen el interés en los estudiantes.
- Evalúan. Miden los conocimientos y las habilidades que se adquieren, por ejemplo, a través de preguntas o actividades.
- Proporcionan simulaciones. Ofrecen entornos para la observación, exploración y la experimentación.
- Proporcionan entornos para la expresión y creación. Lo hacen principalmente a través de actividades (Marqués, 2000).

Fotografía de Laura Iñigo Dehud 2015

2.4 Clasificación de los materiales didácticos

Según diversos autores podemos encontrar varias clasificaciones de los materiales didácticos, a saber: De acuerdo con Cloutier los materiales didácticos se diferencian por el empleo de distintos lenguajes o formas de comunicación, como los siguientes:
1. Lenguaje verbal o auditivo: cintas o discos.
2. Lenguaje visual: fotografías o carteles.
3. Lenguaje escrito: libros, manuales, revistas, etcétera.
4. Combinación de lenguajes audiovisuales: videos, cine, Internet u otros (Castañeda, 2000).

Para otros autores, como Marqués (2000), los materiales se clasifican a partir de la plataforma o soporte en la que se elaboran y, en general, los clasifica en tres grandes grupos, cada uno de los cuales incluye diversos subgrupos:
1. Materiales convencionales: Impresos, tableros didácticos, materiales manuales, juegos, entre otros.
2. Materiales audiovisuales: Imágenes fijas proyectables, materiales sonoros (audio), materiales audiovisuales.
3. Nuevas tecnologías: Programas informáticos educativos (CD, DVD o en línea): videojuegos, presentaciones multimedia, enciclopedias, animaciones y simulaciones interactivas. Así como servicios telemáticos: páginas web, weblogs, viajes virtuales o en línea.

A su vez, Molina (1998) clasifica los materiales didácticos en:
1. Impresos (escritos sobre papel).
2. Concretos (construidos de materiales diversos para ser manipulados como parte de una clase).
3. Informáticos (en cuya elaboración y uso se requiere soporte tecnológico).

Para Ogalde y Bardavid (2008) se clasifican de la siguiente forma:
1. Auditivos: CD o MP3.
2. De imagen fija: fotografías, transparencias y diapositivas electrónicas.
3. Gráficos: acetatos, carteles, diagramas, gráficas, ilustraciones.
4. Impresos: manuales, revistas, textos.
5. Mixtos: audiovisuales, películas VCD, DVD.
6. Tridimensionales: material de laboratorio, objetos reales.
7. Electrónicos: CD, multimedia, presentaciones electrónicas, Internet.

2.5 ¿Por qué elaborar un material didáctico multimedia sobre lenguaje audiovisual?

Como se mencionó en el primer capítulo, actualmente los medios masivos de comunicación contienen mensajes con una gran carga de significados que han generado cambios en la sociedad, modifican las diversas concepciones del mundo prevalecientes entre la población, y dan paso a la estandarización de patrones de comportamiento que no siempre son asimilados de forma reflexiva en diversos sectores de la sociedad. Por ello, considero necesario abrir espacios para favorecer el análisis y el estudio de los medios de comunicación —en este caso la televisión— y sus mensajes, con la finalidad de propiciar diversas formas de ver, escuchar y apropiarse o no de los contenidos que presentan.

A lo largo de este proyecto se ha mencionado que existen diversas investigaciones sobre *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los medios*; no obstante, con frecuencia algunas de estas investigaciones se enfocan principalmente a lo teórico y sólo en determinados casos como el Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE), elaboran ciertos recursos didácticos, los cuales en su mayoría son impresos y de escasa o mediana distribución.

Por lo anterior, el objetivo principal de este proyecto es desarrollar el diseño de un material didáctico sobre *Educación para los Medios* dirigido principalmente a jóvenes, ya que son ellos, junto con los niños, quienes generalmente constituyen el objetivo de los mensajes de los medios masivos de comunicación y, al tener escasos recursos u orientación para discriminar los mismos, asumen como verdad y se apropian de lo visto o escuchado, principalmente en cine y televisión.

En un primer momento, se pensó en diseñar un material como libro de texto impreso. Sin embargo, durante el proceso de la investigación, se

consideró que sería mejor hacer una propuesta de material que estuviera también sobre un soporte multimedia.

Lo anterior con base en diversos aspectos: en primer lugar, debido a que en el Plan de Estudios de Educación Básica 2011 de la SEP se sugiere que en la sociedad del siglo XXI los materiales educativos sean diversificados, se recomienda que, además de utilizar libros de texto, se empleen otros materiales para el aprendizaje permanente como: materiales audiovisuales, multimedia e Internet; así como materiales y recursos educativos informáticos (SEP 2011:30); en segundo lugar, porque algunos estudios realizados por el Observatorio Nacional de Lectura de Francia (ONI), observó que ciertos recursos multimedia facilitados por la computadora constituían una aportación significativa en la enseñanza, por ejemplo: las animaciones multimedia (secuencias de video o esquemas animados) tienen un impacto real sobre la comprensión, así como los libros animados también suscitan un interés sostenido entre niños y jóvenes (SEP, 2000:15); en tercer lugar, porque al ser un material multimedia el sistema de aprendizaje, combina diversos medios; por ejemplo los estudiantes o usuarios al leer los mensajes están recibiendo información similar a la de un libro; si observa gráficas o imágenes, sus efectos son similares a los recursos visuales; y si escucha un mensaje sonoro será semejante a los recursos que incluyen grabaciones, por tanto es un aprendizaje básicamente audiovisual.

Por otra parte, un material multimedia permite integrar actividades de estimulación, respuesta y retroalimentación. Las actividades de estimulación corresponden a las presentadas en pantalla: textos, imágenes y sonidos. Las actividades de respuesta se

dan escribiendo respuestas a un juego, cuestionario o evaluación que al mismo tiempo genera retroalimentación. Esto resulta apropiado tanto para el aprendizaje del lenguaje verbal como del lenguaje audiovisual, y al estar conformado el material por un conjunto de instrucciones, contenidos y actividades estructuradas en secuencias didácticas los estudiantes o usuarios pueden lograr los aprendizajes previamente establecidos (Ogalde y Bardavid, 2008).

A partir de la reflexión anterior, el siguiente paso fue considerar la elaboración de una página Web, por lo se realizó la búsqueda de materiales en línea, en áreas similares a *Educación para los Medios o Alfabetización Audiovisual*, en donde se encontraron los dos sitios Web del Ministerio de Educación de España, que son: *plas-TIC,* que permite un acercamiento a la Educación Plástica y Visual, dirigido principalmente a maestros y alumnos de Secundaria; y *MEDIA*, que abarca contenidos sobre los medios masivos de comunicación, como: cine, radio y televisión, dirigido a maestros y alumnos de Educación Media Superior.

Ambos sitios se revisaron y analizaron, y se puede decir que tanto en forma como en contenido son de bastante calidad, sin embargo, en el caso de la página Web *MEDIA* el texto es teórico, bastante amplio y con escasas propuestas didácticas para los usuarios; y en el caso de la página *Plas-TIC* los temas o contenidos se fragmentan, es decir, no llevan entre ellos una secuencia didáctica, principalmente debido al mismo formato de la página Web.

Como resultado del análisis anterior, se decidió que en lugar de página Web sería una buena alternativa elaborar un Libro Interactivo Multimedia (LIM), principalmente por las características propias que tiene un libro, como ser un producto con más "unidad", es decir, que puede cohesionar mejor los contenidos y facilita la secuencia didáctica, asimismo puede contar con la ventaja de integrar elementos multimediales y de interactividad, y que también, si es necesario, se puede "descargar" y quedar como un libro de texto impreso. La descripción y características, tanto de contenido como de diseño, que llevará este material didáctico se encuentran en el Capítulo 4 y Capítulo 5 de esta invetigación.

CAPÍTULO 3
PERIODO EDUCATIVO: 12 A 15 AÑOS DE EDAD

Introducción

En este capítulo, se describen algunas de las características específicas de los estudiantes de 12 a 15 años de edad. Aborda en primer lugar los problemas derivados de la organización de los sistemas educativos; posteriormente, los derivados a la edad de los educandos y, por último, se presentan algunas características cognitivas de esta etapa de transición del pensamiento concreto al formal que pueden presentar gran número de estudiantes en esta edad.

La necesidad de la propuesta del material didáctico para estudiantes de 12 a 15 años se fundamenta en la fragilidad emocional que los alumnos presentan por el inicio a la adolescencia y el cambio de sus estructuras mentales.

3.1 ¿A quién está dirigido el material didáctico?

El diseño de material didáctico está dirigido a jóvenes de entre 12 y 15 años, ya que estas edades constituyen un periodo de la transición de la niñez a la adultez y, desde el punto de vista educativo, se sitúan en el paso de la educación primaria a la secundaria. Este intervalo de edades presenta generalmente ciertos cambios de orden físico-psíquico-emocional que experimentan los jóvenes; algunos de ellos se describen a continuación:

Dentro del sistema educativo aparecen rupturas importantes, como el paso de la primaria a la secundaria, en este periodo el niño-adolescente debe hacer en poco tiempo una transición abrupta a un régimen de estudio diferente, cuando su personalidad no ha cambiado significativamente; por ejemplo, en muchas ocasiones debe cambiar de un centro educativo a otro, se enfrenta a una organización diferente en contenidos y, de tener un maestro único, pasa a tener varios profesores de asignaturas diferentes. "Van Gennet (1960) introduce el concepto "rito de paso", refiriéndose a momentos en la vida de un individuo que exigen de él una reacomodación y adaptación a nuevas normas y exigencias" (citado en Nieda y Macedo, 1998).

En cuanto a la edad, esta etapa coincide con un trayecto que conduce a los niños a la autonomía, es un proceso de transición entre la niñez y la adultez en el cual con frecuencia surgen crisis internas, inestabilidad y diversos cambios que provocan fragilidad.

Por ejemplo, durante la niñez el papel de lo padres o familiares cercanos es muy importante; en cambio, durante el periodo de adolescencia los padres dejan de ser un valor de referencia, los adolescentes se vuelven vulnerables a las opiniones y sensibles a las miradas y palabras de otros. Por lo mismo, la escuela, los profesores y los medios de comunicación cobran gran importancia.

En este sentido, la educación en general puede favorecer la autoestima y la confianza en sí mismos; el conocimiento y admisión de los cambios que están experimentando; el aprecio por la comunicación, así como el respeto a sus opiniones y la de los demás (Nieda y Macedo, 1998).

En cuanto al desarrollo intelectual, Jean Piaget[13] considera que el desarrollo de un individuo se da a través de varios estadios que implican una complejidad de formas de pensamiento y corresponden a reorganizaciones de las estructuras mentales. Piaget describe para cada estadio las

situaciones frente a las cuales los individuos son capaces de responder a una adaptación al medio y aquellas que superan sus posibilidades del momento. Las estructuras construidas a cierta edad se vuelven parte integral de la edad superior. Por lo que distingue seis etapas o periodos de desarrollo que señalan la aparición de estas estructuras construidas sucesivamente:

> 1° La etapa de los reflejos o ajustes hereditarios, así como las primeras tendencias instintivas (nutriciones) y las primeras emociones. 2° La etapa de las primeras costumbres motrices y de las primeras percepciones organizadas, así como los primeros sentimientos diferenciados. 3° La etapa de la inteligencia sensoriomotriz o práctica (anterior al lenguaje), de las regulaciones afectivas elementales y de las primeras fijaciones exteriores de la afectividad. Estas primeras etapas constituyen por sí mismas el período del lactante (hasta la edad de un año y medio a dos años, o sea anteriormente al desarrollo del lenguaje y del pensamiento propiamente dicho). 4° La etapa de la inteligencia intuitiva, de los sentimientos interindividuales espontáneos y de las relaciones sociales de sumisión al adulto (de los dos a los siete años, o segunda parte de la "primera infancia"). 5° La etapa de las operaciones intelectuales concretas (inicio de la lógica), y de los sentimientos morales y sociales de cooperación (de los siete a los once-doce años). 6° La etapa de las operaciones intelectuales abstractas, de la formación de la personalidad y de la inserción afectiva e intelectual en la sociedad de los adultos (Piaget, 1964: 13-14).

Según Piaget, entre los 7 y 11 años se consolidan estructuras cognitivas de pensamiento concreto, es decir, los niños interpretan la realidad estableciendo relaciones de comparación, seriación y clasificación. Piensan continuamente en manipular la realidad y tienen dificultades para razonar de manera abstracta, pues están muy condicionados por los aspectos más observables y figurativos.

[13] Jean Piaget. Epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo, creador de la epistemología genética, famoso por sus aportes al estudio de la infancia y por su teorías del desarrollo cognitivo y de la inteligencia.

En la adolescencia, a partir de los 12 años, se empieza a razonar de manera más abstracta y se pueden utilizar representaciones de la realidad sin manipularla directamente. Comienza lo que Piaget denomina pensamiento formal.

Para Piaget el mecanismo básico de adquisición de conocimientos consiste en un proceso en el que las nuevas informaciones se incorporan a los esquemas o estructuras preexistentes en las mentes de las personas, que se modifican y reorganizan según un mecanismo de desequilibrio, asimilación y acomodación.

Aunque las implicaciones educativas del modelo piagetiano no son categóricas, el desarrollo cognitivo del alumno en un momento determinado o a lo largo de un estadio condiciona en gran medida el tipo de tareas que puede resolver y, en definitiva, lo que es capaz de aprender. Por lo que se deduce que hay que adaptar los conocimientos que se pretende que el alumno aprenda a su estructura cognitiva.

A pesar de que las ideas de Piaget han sido cuestionadas, se considera que la mayoría de los jóvenes de entre 12 y 15 años de edad se encuentran en la transición del pensamiento concreto al formal. Las características más significativas de la construcción del pensamiento formal son:

- La capacidad de "reflexionar" las acciones y operaciones que se hagan independientemente de los objetos.
- La posibilidad de un razonamiento hipotético-deductivo, capacidad de deducir conclusiones a partir de hipótesis y no a partir de una observación real.
- La capacidad de clasificar y seriar, aunque las funciones no sean observables directamente.
- La posibilidad de un razonamiento combinado, considerando objetos concretos y conceptos abstractos.
- La posibilidad de un razonamiento proporcional y de correlación.
- La capacidad de considerar el conjunto de casos posibles, entre los cuales lo real sería sólo un caso particular.
- La capacidad de efectuar operaciones a partir de otras operaciones.

Piaget menciona que paralelamente a la construcción del pensamiento formal, la vida afectiva de los adolescentes se afirma mediante la doble conquista de la personalidad y su inserción en la vida adulta.

> Así pues, podríamos decir que hay personalidad a partir del momento en que se constituye un "programa de vida" (Lebensplan) que sea a la vez la fuente de disciplina para la voluntad e instrumento de cooperación; pero este plan de vida supone la intervención del pensamiento y de la reflexión libres, y a ello se debe que no se elabore más que cuando se cumplen determinadas condiciones intelectuales, como son precisamente el pensamiento formal o hipotético-deductivo (Piaget, 1964: 88-89).

Los adolescentes con su naciente personalidad se sitúan como iguales a los mayores, pero se sienten distintos, diferentes a ellos debido a su nueva vida y procesos internos, por lo que quieren superarlos y sorprenderlos mediante proyectos, programas de vida. "Resumiendo, lo hace mediante el pensamiento y podría casi decirse que mediante la imaginación, debido a lo mucho que

esta forma de pensamiento hipotético-deductivo se aleja a veces de lo real" (Piaget, 1964:91). En cuanto a la vida social, durante la primera fase el adolescente parece a menudo totalmente asocial. Sin embargo, Piaget comenta que no hay nada más falso, ya que el adolescente medita sin cesar en función de la sociedad. "Pero la sociedad que le interesa es la que quiere reformar, despreciando o desinteresándose por la sociedad real, a la que condena" (Piaget, 1964:92).

Para Piaget, finalmente la adaptación a la sociedad se llevará a cabo de forma automática cuando el adolescente cambie su papel de reformador por el de realizador. Ya que la experiencia reconcilia el pensamiento formal con la realidad de las cosas, y que una vez superadas la crisis de adaptación, se restablecerá con seguridad el equilibrio (hacia los catorce o quince años) y de esta forma tendrá acceso a la edad adulta con el razonamiento hipotético-deductivo y, con él, la constitución de una lógica "formal" aplicable a cualquier contenido.

Cabe señalar que existen algunas críticas a la teoría de Piaget que mencionan su falta de interés y explicación de diversos tipos de variabilidad como son la relación entre los sujetos de la misma edad, entre contextos y culturas. Sin embargo, se debe tener en cuenta que el interés de Piaget no es tanto el sujeto psicológico, sino el sujeto epistémico: aquello que es común a todos los sujetos, el sujeto en lo que tiene de universal, abstrayendo las condiciones contextuales, para ir al funcionamiento cognitivo más nuclear, aquel que es común y universal a todos los seres humanos.

Además de los conceptos de Piaget y su teoría sobre el desarrollo, existen otras investigaciones como la de Vigotsky, que relacionan el aprendizaje con el desarrollo, y otras aportaciones sobre alternativas que condicionan los conocimientos previos como básicos del aprendizaje. No obstante, la teoría de Piaget nos ayuda a conocer el nivel cognitivo de los adolescentes y qué tipo de aprendizaje es aconsejable plantear al momento de seleccionar y secuenciar contenidos didácticos. Asimismo, nos informa que la etapa entre los 12 y 15 años de edad supone, desde el punto de vista cognitivo y emocional, un periodo de transición, que presenta rupturas, inestabilidad y fragilidad propias de la adolescencia, por lo que es importante diseñar el material didáctico con una estructura con propósitos, organización de contenidos y actividades específicas y coherentes con sus características. Al mismo tiempo, otro de los propósitos del material didáctico compete al proceso de acompañar al adolescente en la búsqueda de sus intereses, formas de expresión, y brindarle bases para aprendizajes futuros.

Por ello, es necesario resaltar que la propuesta del diseño de material didáctico estará basada en la reflexión y resultados de la investigación psicopedagógica y didáctica. Así como también en cuestionamientos concretos, como: ¿qué enseñar?, correspondiente a objetivos y contenidos; ¿cuándo enseñar?, que atañe a la manera de ordenar y secuenciar los objetivos y contenidos; ¿cómo enseñar?, que propone la forma de estructurar las actividades de enseñanza-aprendizaje; ¿cómo y cuándo evaluar?, que orientará sobre los resultados del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como se ha mencionado, el objetivo de este proyecto es proponer el diseño de un material didáctico adecuado a jóvenes de 12 a 15 años de edad, por lo que se ha reflexionado sobre:

a) ¿Qué consideraciones hay que tener en cuenta en el diseño de un material didáctico para adolescentes?
b) ¿Cuáles son los contenidos más adecuados y relevantes para impactar al problema de *Educación para los Medios* entre los jóvenes?
c) ¿Cómo enseñar el lenguaje audiovisual de televisión?
d) ¿Qué capacidades y habilidades puede desarrollar el material didáctico?

Para ello, en el Capítulo 4 se analizarán aportaciones psicopedagógicas y, en el quinto, se plantearán bases del diseño editorial para el desarrollo óptimo del material didáctico.

CAPÍTULO 4
FUENTES PEDAGÓGICAS Y ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS

Introducción

En este capítulo se destaca la importancia de tener en cuenta las aportaciones de las fuentes psicopedagógicas para diseñar el material didáctico destinado a jóvenes sobre *Educación para los Medios.*

Al inicio, se hará un breve recorrido sobre la historia de algunos modelos educativos, principalmente sobre la Escuela Tradicional y sus principios, para de allí desprender a las propuestas educativas denominadas como Escuela Nueva o Escuela Activa que a finales del siglo XIX y hasta el siglo XX emergieron.

A continuación, se describirán brevemente los principios fundamentales de los paradigmas educativos en los que me apoyo para la realización de este proyecto, que son: el psicogenético constructivista, el sociocultural, así como las aportaciones actuales del enfoque basado en competencias.

Finalmente, con base en estas propuestas educativas, fundamentaré la estructura que en su contenido llevará el material didáctico: propósitos, activación de conocimientos previos, textos y actividades.

4.1 Antecedentes: Escuela Tradicional

El modelo pedagógico originado principalmente por la escolástica[14] , imperó hasta el siglo XV e influyó notablemente en los procesos de enseñanza y en los sistemas educativos. El objetivo principal de este modelo se dirigía a la recuperación del pensamiento clásico.

Durante el siglo XVII surgieron críticas a la educación practicada en los colegios ya que éstos estaban a cargo de órdenes religiosas y se consideraba que alejaban a la juventud de los problemas de la época, pues enseñaban principalmente los ideales de la antigüedad, el latín y el dominio de la retórica.

Jan Komensky (1592-1670), obispo protestante de Moravia, más conocido con el nombre latino de Comenio, publicó en 1657 su obra titulada *Didáctica Magna* o *Tratado del arte universal de enseñar todo a todos.* En ella se señalan lo que serían las bases de la pedagogía tradicional. Comenio y Ratichius (1571-1635), fundadores de esta pedagogía, postulan una escuela única, la escolarización a cargo del Estado para todos los niños, sin importar el sexo, la condición social o la capacidad.

Algunos aspectos que caracterizaron la Escuela tradicional, fueron:

Magistrocentrismo. El maestro era el modelo y el guía, al que se debe imitar y obedecer. A él le correspondía organizar el conocimiento, aislar y elaborar la materia que debía ser aprendida. La disciplina y el castigo se consideraban fundamentales, y los ejercicios escolares suficientes para desarrollar las virtudes humanas en los alumnos.

Enciclopedismo. La clase y la vida colectiva eran organizadas, ordenadas y programadas. El manual escolar era la expresión de esta organización, todo lo que el alumno debía aprender estaba graduado y elaborado.

Verbalismo y Pasividad. El método de enseñanza sería el mismo para todos los alumnos y en todas las ocasiones. El repaso y la repetición de lo que el maestro decía, tiene un papel fundamental en este método.

Más tarde, durante el siglo XVIII se profundizó la crítica hacia la educación propuesta por Comenio y Ratichius. Cabe mencionar que en su momento la Escuela Tradicional representó un cambio importante en el estilo y la orientación de la enseñanza; sin embargo, con el tiempo se convirtió en un sistema rígido y poco propicio para la innovación. Por ello, a finales del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX surgieron nuevas corrientes de educación progresista bajo diversas denominaciones tales como: Escuela Nueva o Escuela Activa, que principalmente criticaban la educación tradicional por fomentar el formalismo, el autoritarismo y de constituir la simple transmisión de conocimientos mediante la memorización pasiva para el alumno y ajena a sus intereses. Entre los planteamientos pedagógicos más influyentes de esta tendencia se encuentran la *Pedagogía de la Acción* de John Dewey[15], el *Paradigma Psicogenético* de Jean Piaget, el *Modelo Sociocultural* de Lev Vygotsky, la *Educación en Libertad* de Benjamin Spock, la *Pedagogía del Oprimido* de Paulo Freire, y el *Constructivismo (aprendizaje significativo)* de David Ausubel[16], entre otros.

Dichas corrientes representaron una importante alternativa para el sistema educativo y, aunque su desarrollo no fue fácil, abrieron el camino de la renovación pedagógica que existe hasta nuestros días. No obstante, cabe mencionar que a pesar del desarrollo social hacia otras formas de organización, algunos de los conceptos primordiales del tradicionalismo pedagógico aún subsisten implícita y explícitamente en las prácticas pedagógicas actuales. Estas ideas básicas están relacionadas con la disciplina como medio para educar, el predominio de la memoria, el currículo centrado en el maestro y los métodos verbalistas de enseñanza.

4.2 Fuentes psicopedagógicas para la Educación en Medios

A continuación, describiré brevemente los principales paradigmas educativos en los que me fundamento para la realización de este proyecto: el psicogenético constructivista, el sociocultural, así como las aportaciones actuales del enfoque basado en competencias.

4.2.1 Paradigma Psicogenético Constructivista

El paradigma psicogenético constructivista tiene su origen en la década de los años treinta, y en él se encuentran los primeros trabajos realizados por el epistemólogo, psicólogo y biólogo suizo Jean Piaget (1896-1980), sobre la lógica y el pensamiento verbal de los niños.

En los años veinte Jean Piaget basa toda su obra en la epistemología, la cual parte de las preguntas: ¿qué es el conocimiento? y, ¿cómo son posibles los distintos tipos del saber?, que intrigaron a diversos filósofos como Platón, Aristóteles, Descartes, Leibniz y Kant.

Las preguntas acerca de qué es el conocimiento y cómo es posible que el ser humano conozca su realidad fueron replanteadas por Piaget para estudiarlas desde un punto de vista científico, y sus investigaciones marcan el inicio de una concepción constructivista del aprendizaje, que se entiende como un proceso de construcción interno, activo e individual.

[14] Escolástica. f. filos. Doctrina de la Edad Media, iniciada por santo Tomás de Aquino, que organiza filosóficamente los dogmas de la Iglesia tomando como base los libros de Aristóteles.

[15] John Dewey. Filósofo, pedagogo y psicólogo estadounidense. Durante la primera mitad del siglo XX, fue la figura más representativa de la pedagogía progresista en Estados Unidos. Es considerado el precursor de una enseñanza "centrada en el niño".

[16] David Ausubel. Psicólogo y pedagogo estadounidense. Una de las personalidades más importantes del Constructivismo. Sus mayores aportes al campo del aprendizaje y la psicología fue el desarrollo de los organizadores previos.

Para la escuela "piagetiana" el sujeto cognoscente tiene un papel activo en el proceso del conocimiento. El conocimiento no es una simple copia del mundo, por el contrario, la información sobre los objetos, provista por los sentidos, está condicionada por marcos conceptuales que orientan todo el proceso del conocimiento. Estos marcos conceptuales no son producto acumulativo de la experiencia sensorial, sino que son construidos por el sujeto cuando interactúa con los distintos objetos.

En el esquema conceptual piagetiano la acción es esencial tanto para la supervivencia biológica como para el desarrollo de la cognición. En este último aspecto, el sujeto actúa para conocer el objeto y en ello se encierra el principio de toda interacción recíproca del sujeto y el objeto en procesos de conocimiento, por lo que no puede haber una acción (cualquier ejemplo de aproximación del sujeto al objeto) en que no intervenga algún tipo de organización interna que la origine y regule. Esta organización que posee el sujeto cognoscente, Piaget la denomina como *esquemas* que son precisamente "los ladrillos en una construcción" dentro del sistema intelectual o cognitivo, que se organizan, diferencian e integran en formas cada vez más complejas, y esta totalidad organizada de esquemas, forman una *estructura* de conocimiento.

Dentro del ámbito de la conceptualización de la enseñanza, para el paradigma psicogenético constructivista la actividad autoestructurante y constructiva de un estudiante tiene un lugar protagónico y central en las actividades ocurridas en un programa educativo, se considera que estas actividades de aprendizaje estarán determinadas principalmente por las operaciones y mecanismos endógenos del alumno y, pedagógicamente, por sus actividades autoiniciadas.

Por ello, la propuesta del modelo constructivista sostiene la necesidad de facilitar un contexto didáctico que sea estimulante y favorecedor para los alumnos. Dentro de este contexto, los estudiantes tendrán la oportunidad de elegir y plantear actividades que les parezcan interesantes y motivantes según su nivel cognitivo. Esto, por supuesto, implica crear actividades y experiencias con la intención de inducir indirectamente, y según las capacidades de los alumnos, el tratamiento de diversos contenidos curriculares.

Por otra parte, desde la perspectiva piagetiana, se sostiene que los objetivos de la educación deben favorecer y potenciar el desarrollo general del alumno, y principalmente se hace el énfasis en promover la *autonomía moral e intelectual* de los estudiantes.

> El principal objetivo de la educación es crear hombres que sean capaces de hacer cosas nuevas, no simplemente repetir lo que han hecho otras generaciones: hombres que sean creativos, inventivos, descubridores. El segundo objetivo de la educación es formar mentes que puedan criticar, que pueden verificar, y no aceptar todo lo que se les ofrezca (Piaget, 1932).

Para Piaget la *autonomía* se define como ser capaz de pensar críticamente por uno mismo en el terreno moral e intelectual, tomando en cuenta diversos puntos de vista. Asimismo, argumentaba que todos los individuos tienden de modo natural a incrementar su autonomía, y observó que la autonomía moral e intelectual se construye con el desarrollo, aunque ésta puede verse obstruida debido a ciertas circunstancias escolares y culturales (como patrones de crianza, y autoritarismo escolar, entre otros).

Consideraba también, que la autonomía moral e intelectual se desarrolla si se crea un contexto de respeto y reciprocidad (especialmente entre las relaciones adulto-niño), si se evitan sanciones o castigos, si se ofrecen espacios para que los niños y jóvenes interactúen e intercambien puntos de vista y, por último, si se da la oportunidad para que los niños y jóvenes desarrollen sus propias ideas, pensamientos y actitudes morales.

> La autonomía aparece con la reciprocidad cuando el respecto mutuo es lo bastante fuerte para que el individuo experimente

desde dentro la necesidad de tratar a los demás como él querría ser tratado (Piaget, 1932: 165).

No obstante, podemos observar que en la mayoría de los contextos educativos la autonomía no está contemplada como parte de los objetivos de la educación, por el contrario, se tiende a reforzar la heteronomía, por ejemplo: a) cuando se dan conocimientos acabados a los alumnos y éstos nunca se perciben a sí mismos como capaces de elaborar o construir sus propias ideas; y b) cuando estos conocimientos acabados son impuestos por una autoridad —maestro o mediador— al que se tiene que agradar y/o acatar su autoridad, de lo contrario, se recibirán castigos o sanciones.

Por lo anterior, este modelo promueve que los alumnos adquieran confianza en sus propias ideas, las desarrollen y las exploren por sí mismos, que tomen sus propias decisiones y acepten sus errores como algo que puede ser constructivo.

Dentro de este marco, la construcción y el descubrimiento de los conocimientos tiene diversos beneficios, tales como:

a) Lograr un aprendizaje con comprensión, ya que los alumnos "construyen" el aprendizaje por sí mismos.

b) El aprendizaje se puede transferir o generalizar a otras situaciones, lo que no sucede con los conocimientos que sólo han sido incorporados.

c) Los alumnos se sienten capaces de producir conocimientos valiosos si ellos recorren todo el proceso de construcción o elaboración de los mismos conocimientos (Hernández, 2004).

Por ello, es recomendable que el maestro o mediador promueva una atmósfera de respeto y autoconfianza para el alumno, ya que será el contexto idóneo para propiciar actividades que faciliten intercambios de puntos de vista entre los alumnos y el surgimiento de conflictos socio-cognitivos.

Jean Piaget. Crédito de imagen: Creative Commons

Asimismo, el docente o mediador, deberá disminuir la figura de autoridad para que el alumno no se sienta supeditado a lo que él dice, y no se fomente la dependencia y heteronomía moral e intelectual. También se deberá evitar el uso arbitrario de la recompensa y el castigo. Por lo que es necesario que el maestro o mediador "constructivista" vaya explorando, descubriendo y construyendo una nueva forma de enseñanza.

Entre las **estrategias educativas** se consideran importantes y necesarias:
a) Las actividades que promuevan las *interpretaciones o reconstrucciones que los alumnos realizan sobre los contenidos educativos*;

b) A partir de los distintos contenidos escolares, plantear situaciones problemáticas que *demanden y favorezcan en los alumnos un trabajo reconstructivo de dichos contenidos*; y

c) Actividades que *promuevan situaciones de diálogo e intercambio de puntos de vista* en torno a los problemas y situaciones planteados (Hernández, 2004).

Dentro del paradigma constructivista, la **evaluación** se centra menos en los productos y más en los procesos de los estados de conocimiento e interpretaciones logrados por los alumnos. Por lo que ésta debe orientarse: 1) a que los alumnos reflexionen sobre el logro de sus propios procesos y avances; y 2) que el docente o mediador valore la eficacia de las estrategias didácticas propuestas.

4.2.2 **Paradigma Sociocultural**

El paradigma sociocultural fue desarrollado por Lev Vigotsky (1896-1934) a partir de la década de 1920.

Vigotsky desarrolló este modelo con base en una amplia formación adquirida en diferentes áreas sociales y humanas, así como por el contexto y momento histórico de la época posrevolucionaria socialista de la Unión Soviética en el cual desarrolló su obra, lo cual le permitió reflexionar sobre las relaciones entre contexto sociohistórico, cultura, educación y psicología.

Vigotsky quería reconstruir la psicología sobre bases marxistas. Uno de sus textos relevantes es *Pensamiento y lenguaje* (1934), que estudia las cuestiones genéticas y las complejas relaciones entre el pensamiento y el discurso. Sin embargo, la obra vigostkiana fue censurada en la URSS durante el régimen de Stalin, lo que afectó el desarrollo y la divulgación de su obra, por lo que se dieron a conocer sus escritos hasta 1982 en la todavía Unión Soviética y, posteriormente, se publicaron en otros países e idiomas.

Para Vigotsky el problema epistemológico de la relación entre el sujeto y el objeto de conocimiento se resuelve con un planteamiento interaccionista dialéctico (sujeto-objeto) en el que existe una relación de interacción y de transformación recíproca iniciada por la actividad del sujeto.

Esta posición plantea una ruptura respecto a las teorías que entienden la actividad del sujeto como una adaptación individual y biológica, para ir a una concepción donde se entiende la actividad del sujeto como una práctica social mediada por artefactos y condiciones históricoculturales.

El sujeto, al actuar sobre su objeto de conocimiento, utiliza instrumentos de naturaleza sociocultural, los cuales, según Vigotsky, pueden ser básicamente de dos tipos: las herramientas y los signos.

El uso de las herramientas produce transformaciones en los objetos, es decir, las herramientas están orientadas externamente. Por otra parte, los signos, producen cambios en los sujetos que realizan la actividad, es decir, están orientados internamente.

Entre los signos, Vigotsky destaca de manera especial el lenguaje; éste tiene un lugar fundamental en el proceso de aculturación de los seres humanos y en el desarrollo de las funciones psicológicas superiores.

El paradigma de Vigotsky está compuesto por los siguientes temas:

1) La tesis de que las funciones psicológicas superiores sólo pueden entenderse a través del estudio de la actividad instrumental mediada (uso de instrumentos).

2) La tesis sostiene que las funciones psicológicas superiores tienen su origen y se desarrollan en el contexto de las relaciones socioculturalmente organizadas.

3) Las funciones psicológicas superiores no pueden ser estudiadas como entidades fosilizadas sino a través de un análisis genético (Hernández, 2004).

Dentro del modelo sociocultural se destaca que el proceso de desarrollo psicológico individual no es independiente o autónomo de los procesos socioculturales en general, ni de los procesos educacionales en particular. El ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos (físicos y psicológicos) de caracter sociocultural, y cuando participa en actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él (acerca de esos instrumentos y de esas prácticas).

En cuanto a la concepción de la enseñanza, este paradigma menciona que los espacios institucionales diseñados ex profeso para las sociedades industrializadas son las escuelas, y es a través de estas instituciones que se transmiten y recrean los saberes acumulados y organizados culturalmente que se consideran legitimados; asimismo, son contextos donde se entretejen los procesos de desarrollo cultural-social con los de desarrollo personal. Por tanto, la escuela desempeña un papel importante en la promoción de aprendizajes y de desarrollo general para cada estudiante.

A partir de las consideraciones vigostkyanas sobre la enseñanza y su importante papel en el desarrollo psicológico de los niños y jóvenes, la educación formal debe promover el incremento de las funciones psicológicas superiores y, con ello, el uso funcional, reflexivo y contextualizado de instrumentos y tecnologías de mediación sociocultural —por ejemplo: la escritura, la computación— en los educandos, ya que cada cultura proporciona, a los miembros de una sociedad, los artefactos y saberes necesarios que las generaciones más jóvenes deben apropiarse para controlar y modificar su entorno (físico y social) y a sus propias personas (Hernández, 2004).

Se considera entonces, que las metas educativas deben estar en función de lo que la cultura en particular determina como valioso y relevante para que lo aprendan los miembros más jóvenes; pero es necesario que esta apropiación sea una actividad fundamentalmente creativa e innovadora la cual permita que tarde o temprano los saberes, artefactos y tecnologías sean enriquecidos, parcial o totalmente, por la influencia de las nuevas generaciones, lo cual modificará el proceso de acumulación sociohistórica hasta entonces conseguida.

Dentro de este modelo el alumno es entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Gracias a su participación en estos procesos educacionales —en los cuales se involucran distintos agentes y artefactos culturales— el alumno consigue aculturarse, socializarse y, al mismo tiempo, desarrollar su propia personalidad. Por consiguiente, el papel de la interacción social con los otros tiene importancia fundamental para su desarrollo psicológico, cognitivo y afectivo.

De lo anterior, pueden establecerse dos hechos primordiales: a) el alumno reconstruye los saberes, pero no lo hace solo, porque ocurren procesos complejos en los que... b) se entremezclan procesos de construcción personal y procesos de co-construcción en colaboración con los otros que intervinieron en ese proceso (Hernández, 2004). Por tanto, las actividades realizadas entre los participantes terminan siendo una actividad conjunta enriquecida por la contribución activa de cada uno de los involucrados. En estas interacciones, se recrean zonas de construcción referentes a la comprensión y solución de una tarea, que incrementan las posibilidades que los sujetos por sí mismos o individualmente no tendrían.

Por otra parte, el docente se entiende como un agente cultural que enseña en un contexto de prácticas y medios socioculturalmente determinados y como un mediador esencial entre el saber sociocultural y los procesos de apropiación de los alumnos. Así, a través de actividades conjuntas e interactivas, el profesor promueve zonas de construcción para que los alumnos se apropien de saberes gracias a su aporte y ayuda estructurados en las actividades escolares, siguiendo cierta dirección intencionalmente determinada.

En este sentido, el docente o mediador deberá saber hacia dónde dirigir los procesos educativos y tener claras sus intenciones educativas. Durante la fase inicial, la intervención del profesor tendrá que ser esencialmente "directiva" en el sentido de que será él quien tome la iniciativa sobre el tratamiento de los contenidos. Al mismo tiempo, será importante que distinga las *competencias* iniciales de los alumnos, para ajustar los apoyos necesarios. Con el paso de las sesiones educativas, y una vez que se haya logrado un mecanismo de intercambio dialogante con los alumnos -propicio para el aprendizaje de los contenidos-, el docente irá modificando esta postura y comenzará a ceder a los alumnos el papel protagónico, con la intención explícita de que ellos vayan logrando un manejo **autónomo y autorregulado** de los contenidos.

Se puede concluir que el docente o mediador intentará en su enseñanza la creación y construcción conjunta de *zonas de desarrollo próximo* con los alumnos, por medio de la estructuración de sistemas de "andamiajes" flexibles y estratégicos. Dichas zonas de desarrollo próximo también pueden considerarse zonas de construcción conjunta, que estarán encaminadas a promover el cambio cognitivo en cierta dirección, es decir, con claras intenciones curriculares. Así el docente, con su influencia y co-construcción con sus alumnos, propiciará los procesos de apropiación de saberes y los instrumentos de mediación socioculturalmente aceptados y valorados que, posiblemente, no ocurrirían espontáneamente entre los alumnos.

En este sentido, Vigotsky otorga al docente o mediador un papel esencial al considerarlo facilitador del desarrollo de estructuras mentales para que los alumnos sean capaces de construir aprendizajes más complejos.

Por otra parte, dentro de la conceptualización del aprendizaje, para el modelo sociocultural, el aprendizaje y el desarrollo forman una unidad interpenetrándose en una espiral compleja. Lo que se puede aprender siempre está en estrecha relación con el nivel de desarrollo de los alumnos; del mismo modo, el aprendizaje influye también en los procesos de desarrollo.

Para Vigotsky el aprendizaje específicamente humano es en esencia interactivo, y en él se encuentran contenidos dos aspectos centrales: a) el papel de las interacciones sociales en el aprendizaje con otros (que saben más y enseñan); y b) que el aprendizaje permite el acceso a la cultura en que se vive. Asimismo, destaca el importante papel que desempeña el aprendizaje como impulsor de procesos evolutivos, por lo que la instrucción escolar debía ocuparse menos en las conductas o los conocimientos "fosilizados" y más por los que están en proceso de cambio.

Vigotsky, a diferencia de Piaget, otorga mayor énfasis en la influencia del aprendizaje en el de-

sarrollo, por lo que le asigna al profesor y a la escuela un papel relevante, y concede a la acción didáctica la posibilidad de influir en el mayor desarrollo cognitivo de cada alumno.

Dentro del ámbito de las **estrategias didácticas**, el paradigma sociocultural considera al profesor como un experto encargado de mediar el encuentro entre los alumnos y los contenidos socioculturales que forman parte de los currículos escolares. Por lo que el docente deberá construir un contexto de aprendizaje, en conjunción con los alumnos, para aproximar los conocimientos particulares de éstos, y manejar los procedimientos instruccionales óptimos que faciliten la negociación de las zonas de desarrollo próximo.

Las zonas de desarrollo próximo suceden siempre en un contexto de interactividad entre maestro-alumno(s) o experto-novato(s), y el interés del docente o mediador consiste en llevar a los educandos de los niveles inferiores a los superiores, ayudándolos y guiándolos, con una evaluación formativa constante para valorar los niveles de desempeño logrado paulatinamente por ellos.

Algunos criterios para desarrollar estratégias didácticas son:

a) Incluir actividades en las que los objetivos de aprendizaje tengan sentido para los alumnos.

b) Fomentar la participación de los alumnos en diversas actividades y tareas.

c) Realizar continuamente ajustes en las estratégias didácticas, en las actividades o en la programación; mostrando a los alumnos el objetivo de las tareas o contenidos a aprender.

d) Hacer uso explícito y diáfano del lenguaje para evitar incomprensiones en la enseñanza.

e) Establecer constantemente relaciones explícitas entre lo que los estudiantes ya saben (conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje.

f) Tener como principal finalidad lograr el uso autónomo y autorregulado de los contenidos por parte de los alumnos.

g) Considerar que la interacción entre los estudiantes es fundamental para crear zonas de desarrollo próximo, es decir, los "pares" más capaces serán quienes promuevan zonas de construcción.

Por otra parte, dentro del paradigma sociocultural, se sugieren dos tipos de **evaluación**: la evaluación dinámica y la evaluación de los aprendizajes escolares.

a) *La evaluación dinámica*: en ésta se evalúan los productos, pero principalmente los procesos de desarrollo. Ayuda a determinar el nivel de desarrollo potencial, o lo que el alumno podrá hacer después, en futuros aprendizajes.

b) *La evaluación de aprendizajes escolares*: se refiere a evaluar los cambios en la apropiación y el dominio de los instrumentos mediacionales (por ejemplo, la escritura).

4.2.3 Enfoque basado en competencias

Es necesario incluir el enfoque educativo basado en competencias en este proyecto, ya que éste está dentro de la política educativa mexicana en sus diversos niveles. El enfoque por competencias es la orientación de varios proyectos internacionales de educación, como el *Proyecto Tuning* de la Unión Europea o el proyecto *Alfa Tuning de Latinoamérica*. Actualmente, este enfoque constituye la base para orientar los currículos, la docencia, el aprendizaje y la evaluación, ya que ha brindado diversos principios y herramientas.

Cabe aclarar que el enfoque educativo basado en competencias es un enfoque, mas no un modelo pedagógico, pues no pretende ser una representación ideal del proceso educativo; al contrario, se focaliza en aspectos específicos de docencia, aprendizaje y evaluación, como son:
1) La integración de conocimientos, procesos cognoscitivos, destrezas, habilidades, valores y actitudes en el desempeño ante actividades y problemas; 2) la construcción de los programas de formación acorde con los requerimientos disciplinares, de investigación, profesionales, sociales, ambientales y laborales del contexto; y 3) la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en todos sus procesos (Tobón, 2006).

Antecedentes y evolución de las competencias

En el siglo XX, Europa enfrentó la Primera y Segunda Guerras Mundiales que incidieron intensamente en diversos aspectos: familiar, educativo, económico, cultural e industrial, lo que provocó cambios y exigencias en los campos laboral y educativo, y fue así como en la década de los setenta, el alemán Gerhard Bunk acuñó el término "competencia" (*Kompetenz*), que procede del ámbito de la organización y regularización de los órganos de la administración y de las empresas. Poco después, el norteamericano David MacClellend (1917-1998), doctor en Filosofía y Psicología Experimental, revolucionó las pruebas de aptitud e inteligencia tradicionales y desarrolló el concepto de competencia, definiéndolo como "una característica fundamental de la persona que le permite demostrar un desempeño superior en determinado puesto, rol o situación, haciendo la diferencia entre personas con un desempeño excelente en relación con un desempeño promedio" (Citado en Galván y Gutiérrez, 2011:10).

Durante la década de los ochenta, hubo un avance significativo en la formación para el trabajo basándose en competencias, por lo que países desarrollados llevaron a cabo reformas educativas que fortalecían la competitividad bajo estándares internacionales y la generación de una fuerza laboral flexible que se adaptaba a los cambios de producción.

En la década de los noventa se consolidó la dirección y gestión del talento humano con un enfoque por competencias, lo que propició la conformación de la Convergencia Europea de Educación Superior, la cual se encargó de profundizar y dar forma al concepto de competencia aplicado al campo de la educación superior, y lo integró como criterio rector del diseño curricular universitario. Posteriormente, se consolidó el *Proyecto Tuning* con el propósito de comparar la formación profesional con base en competencias, estableciendo perfiles de ingreso y egreso comunes en la convergencia europea. El proyecto trascendió hasta América, surgiendo así el proyecto *Alfa Tuning de Latinoamérica.*

Ante el paso de las competencias del mundo laboral al ámbito educativo, surgió la necesidad de desarrollar teorías al respecto; algunos de los principales estudios internacionales llevados a cabo fue el de la UNESCO y la OCDE.

La UNESCO destacó, en 1996 en el informe presidido por Delors, que la educación debía ser integral con el propósito de cubrir todos los aspectos de la vida con conocimientos científicos (aprender a conocer), destrezas profesionales (aprender a hacer), valores humanos y principios (aprender a ser) y el ejercicio de la responsabilidad

ciudadana (aprender a convivir), señalados como los cuatro "Pilares de la Educación".

Por otra parte, la OCDE, definió la competencia como "la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada", lo que supone la combinación de habilidades prácticas, conocimientos, motivación, valores éticos, actitudes, emociones y otros componentes sociales y de comportamiento que se movilizan conjuntamente para lograr una acción eficaz (Citado en Galván y Gutiérrez, 2011).

Y estableció tres condiciones para que una competencia sea básica:

1. Contribuir a obtener resultado de valor personal y social.
2. Aplicarse a multitud de contextos relevantes.
3. Ser relevantes para todas las personas.

Lo anterior, plantea la necesidad de emplear herramientas de forma interactiva, participar en grupos heterogéneos y actuar con autonomía, es decir, que los sistemas educativos formen en los estudiantes habilidades de pensamiento de orden superior e inferior, flexibles, con actitudes de adaptabilidad al medio social y conocimientos básicos generales que se apliquen en cualquier tipo de trabajo, lo cual implica que construyan un aprendizaje autónomo y resuelvan los problemas que se les presentan (Galván y Gutiérrez, 2011).

Conceptualización de las competencias

El concepto de competencia tiene gran diversidad de significados, pues hace referencia a la eficacia y a la eficiencia en cuanto al saber conocer, saber hacer, saber ser y saber convivir.

La UNESCO define la competencia como "el conjunto de comportamientos socioafectivos y habilidades cognoscitivas, psicológicas, sensoriales y motoras que permitan llevar a cabo adecuadamente un desempeño, una función, una actividad o una tarea". Mientras que para el

Proyecto Tuning la competencia es "la evidencia del buen desempeño en contextos diversos y auténticos, basada en la integración y activación de conocimientos, normas, técnicas, procedimientos, actitudes, valores, comportamientos éticos y habilidades intelectuales y manuales, manifiestas en evidencias" (Citado en Galván y Gutiérrez, 2011:16).

A partir de las recomendaciones de la UNESCO y de la OCDE, en México, la Secretaría de Educación Pública estructuró los programas de educación básica y media superior con base en competencias, definiéndolas como "el conjunto de conocimientos, habilidades, disposiciones y conductas que posee una persona que le permiten la realización exitosa de una actividad, una función o una tarea" (Citado en Galván y Gutiérrez, 2011:16).

Actualmente, el Programa de Estudios de la SEP 2011 presenta las competencias que deberán desarrollarse en los tres niveles de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria), para dar oportunidades y experiencias de aprendizaje significativas a todos los estudiantes, y que a continuación se citan:

• Competencias para el aprendizaje permanente. Para su desarrollo se requiere: habilidad lectora, integrarse a la cultura escrita, comunicarse en más de una lengua, habilidades digitales y aprender a aprender.

• Competencias para el manejo de la información. Su desarrollo requiere: identificar lo que se necesita saber; aprender a buscar; identificar, evaluar, seleccionar, organizar y sistematizar información; apropiarse de la información de manera crítica, utilizar y compartir información con sentido ético.

• Competencias para el manejo de situaciones. Para su desarrollo se requiere: enfrentar el riesgo, la incertidumbre, plantear y llevar a buen término procedimientos; administrar el tiempo, propiciar cambios y afrontar los que se presenten; tomar decisiones y asumir sus consecuencias; manejar el fracaso, la frustración y la desilusión; actuar con autonomía en el diseño y desarrollo de proyectos de vida.

• Competencias para la convivencia. Su desarrollo requiere: empatía, relacionarse armónicamente con otros y la naturaleza; ser asertivo; trabajar de manera colaborativa; tomar acuerdos y negociar con otros; crecer con los demás; reconocer y valorar la diversidad social, cultural y lingüística.

• Competencias para la vida en sociedad. Para su desarrollo se requiere: decidir y actuar con juicio crítico frente a los valores y las normas sociales y culturales; proceder a favor de la democracia, la libertad, la paz, el respeto a la legalidad y a los derechos humanos; participar tomando en cuenta las implicaciones sociales del uso de la tecnología; combatir la discriminación y el racismo, y conciencia de pertenencia a su cultura, a su país y al mundo (SEP 2011: 38).

Asimismo, en el Plan de Estudios de Educación Básica de la SEP 2011 se describen algunos de los principios pedagógicos que sustentan el aprendizaje por competencias:

1) *La atención está centrada en los estudiantes y en sus procesos de aprendizaje.*
El centro fundamental del aprendizaje es el estudiante, por lo que se propone generar su capacidad para que continúe aprendiendo a lo largo de su vida, desarrolle habilidades superiores del pensamiento para solucionar problemas, piense críticamente, comprenda y explique situaciones desde diversas áreas del saber, maneje información y sea creativo en diversos ámbitos de la vida.

En cuanto al proceso de aprendizaje, es necesario reconocer la diversidad social, cultural, de capacidades, estilos y ritmos de aprendizaje que tienen los alumnos; y, desde esta diversidad, generar un ambiente que acerque a estudiantes y docentes al conocimiento significativo.

2) *La planificación para potenciar el aprendizaje.*
Se menciona como elemento sustantivo de la práctica docente la planificación para

potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias. Esto implica organizar actividades de aprendizaje a partir de diversas formas de trabajo, como situaciones, secuencias didácticas y proyectos, que representen desafíos intelectuales para los estudiantes con la finalidad de que formulen alternativas de solución.

Asimismo, el diseño de actividades de aprendizaje requiere del conocimiento de lo que se espera que aprendan los alumnos y de cómo aprenden, las posibilidades que tienen para acceder a los problemas que se les plantean y qué tan significativos son para el contexto en que se desenvuelven.

3) *Generar ambientes de aprendizaje.*
Se denomina ambiente de aprendizaje al espacio donde se desarrolla la comunicación y las interacciones que posibilitan el aprendizaje. Se asume que en los ambientes de aprendizaje media la actuación del docente para construirlos y emplearlos como tales.

En su construcción destacan los siguientes aspectos:
• La claridad respecto del aprendizaje que se espera logre el estudiante.
• El reconocimiento de los elementos del contexto.
• La relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales.
• Las interacciones entre los estudiantes y el docente.

4) *Trabajar en colaboración para construir el aprendizaje.*
El trabajo colaborativo alude a estudiantes y maestros, y orienta las acciones para el descubrimiento, la búsqueda de soluciones, coincidencias y diferencias, con el propósito de construir aprendizajes en colectivo.

5) *Poner énfasis en el desarrollo de competencias, el logro de los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados.*
Los Estándares Curriculares son equiparables con estándares internacionales y, en conjunto con los aprendizajes esperados, constituyen referentes para evaluaciones nacionales e internacionales que sirven para conocer el avance de los estudiantes durante su tránsito por la educación básica, asumiendo la complejidad y gradualidad de los aprendizajes.

Las competencias, los Estándares Curriculares y los aprendizajes esperados proveerán a los estudiantes de las herramientas necesarias para la aplicación eficiente de todas las formas de conocimientos adquiridos, con la intención de que respondan a las demandas actuales y en diferentes contextos.

6) *Usar materiales educativos para favorecer el aprendizaje*
Los materiales educativos en el siglo XXI se han diversificado, por lo que sus formatos y medios de acceso requieren habilidades específicas para su uso, en este sentido se debe favorecer que la comunidad educativa, además de utilizar el libro de texto, emplee otros materiales para el aprendizaje permanente; algunos de ellos son:

• Acervos para la Biblioteca Escolar y la Biblioteca de Aula.
• Materiales audiovisuales, multimedia e Internet.
• Materiales y recursos educativos informáticos.

Estos materiales educativos permiten la creación de redes de aprendizaje y la integración de comunidades de aprendizaje en que el maestro se concibe como un mediador para el uso adecuado de los materiales educativos (SEP, 2011).

4.3 Estructura del LIM con base en las fuentes psicopedagógicas

Como se ha mencionado en esta investigación, en el mundo actual gran parte de la comunicación se realiza a través de los medios de comunicación, por eso se vuelve cada vez más apremiante que niños y jóvenes sean capaces de aprender el lenguaje audiovisual o tener *Educación para los Medios* para hacer frente a las exigencias de la sociedad presente y de aquella en la que se desenvolverán.

Esta propuesta de material didáctico, Libro Interactivo Multimedia, pretende desarrollarse con base en las fuentes psicopedagógicas antes mencionadas —psicogenético constructivista, sociocultural y el enfoque por competencias—. Cabe destacar que este material está dirigido principalmente a los jóvenes estudiantes, ya que tanto para el paradigma psicogenético, el sociocultural y el enfoque basado en competencias, el sujeto cognoscente (alumno) es quien debe tener un papel activo en el proceso del conocimiento, así como la importancia de tener un aprendizaje significativo y funcional, en donde la comunicación forma parte fundamental de la vida cotidiana y en la que es necesario que niños y jóvenes aprendan a comprender, analizar y utilizar el lenguaje audiovisual de los medios.

De acuerdo con el enfoque basado en competencias, se considera como elemento sustantivo la planificación para potenciar el aprendizaje de los estudiantes hacia el desarrollo de competencias, por ello es necesario organizar actividades de aprendizaje a partir de diversas formas de trabajo, como situaciones, secuencias didácticas y proyectos, que representen desafíos intelectuales para los estudiantes con la finalidad de que formulen alternativas de solución.

Por lo anterior, se estableció para la organización del material didáctico, dividir el contenido y los propósitos generales en tres grandes bloques:

a) Ubicación del contexto;
b) Aprendizaje del lenguaje audiovisual: televisión;
c) Análisis de los contenidos o mensajes en televisión.

El material didáctico (LIM) tendrá cinco capítulos; en cada capítulo se trabajará de acuerdo a propósitos particulares, activación de conocimientos previos, lectura de temas específicos y desarrollo de actividades.

Se pretende que las actividades ofrezcan a los jóvenes la oportunidad de aplicar su experiencia de lectura en la solución de situaciones que implican la comprensión del texto, y lo invitarán a una segunda lectura o a la consulta de otros textos.

A continuación se presenta una tabla con el índice o contenido propuesto:

Organización de contenidos

ÍNDICE DE LIBRO INTERACTIVO MULTIMEDIA (LIM)	
Contenidos	Bloques Propósitos generales
• Presentación	
• CAPÍTULO 1. Nos comunicamos 1.1 Diferentes formas de lenguajes Emisor-medio-mensaje-receptor • CAPÍTULO 2. Sociedad y televisión 2.1 Breve historia de la TV 2.2 TV-pública 2.3 TV-privada 2.4 Publicidad y patrocinios	Ubicación del contexto
• CAPÍTULO 3. Lenguaje de la televisión 3.1 Preproducción 3.2 Producción 3.3 Postproducción	Aprendizaje del lenguaje audiovisual
• CAPÍTULO 4. Géneros televisivos 4.1 Informativos 4.2 Ficción 4.3 Entretenimiento • CAPÍTULO 5. Publicidad	Análisis de los mensajes
• Bibliografía	

Como se puede observar, cada uno de los cinco capítulos se conformará de otros subtemas, y cada uno de éstos tendrá a su vez propósitos específicos y actividades a desarrollar.

4.3.1 Objetivos o propósitos específicos

De acuerdo tanto con el paradigma sociocultural, como con el enfoque basado en competencias, el docente o mediador —que en este caso es quien propone el material didáctico—, deberá saber hacia dónde dirigir los procesos educativos y tener claras las intenciones; por lo que durante la fase inicial, la intervención tendrá que ser "directiva" y tomar la iniciativa sobre el tratamiento de los contenidos; por ello, se propusieron propósitos específicos de cada capítulo (Ver Figura 1.4), para posteriormente saber hacia dónde dirigir los contenidos. A continuación se menciona cada capítulo y sus propósitos:

Capítulo 1: Nos comunicamos. Conocer los inicios de la comunicación del ser humano, así como los diferentes lenguajes que utiliza y los elementos del circuito de la comunicación.

Capítulo 2: Sociedad y televisión. Conocer los inicios de la televisión; comparar los principios de la televisión pública y la privada, y observar el papel que juegan la publicidad y el patrocinio en la televisión.

Capítulo 3: El lenguaje de la televisión. Distinguir los procesos y el equipo humano que trabaja detrás de cámaras durante la grabación de un programa de televisión y la sintaxis del lenguaje audiovisual.

Capítulo 4: Géneros televisivos. Analizar los diferentes géneros que se proponen en la televisión y diferenciar, de forma general, las características de los más importantes.

Capítulo 5. Publicidad. Analizar los principios de la publicidad y reflexionar sobre los mensajes publicitarios en televisión.

Ejemplo de **Propósitos.** Capítulo1. Nos comunicamos

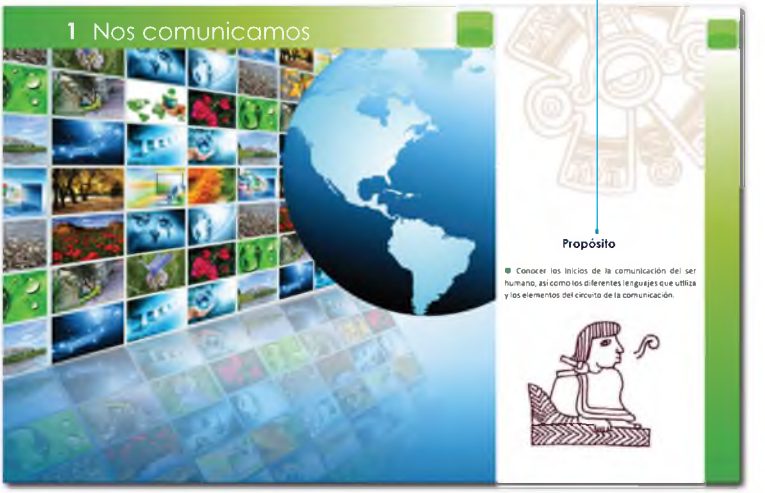


Figura 1.4. Propósitos en Portadilla de Capítulo 1 del Libro Interactivo Multimedia

Ejemplo de preguntas activación de conocimientos previos, ¿Sabías que...? y texto.

Figura 2.4 Estrategías didácticas de Capítulo 1 del Libro Interactivo Multimedia

4.3.2 Organización de las estrategias didácticas

Se propone una serie de situaciones didácticas para que los jóvenes se involucren con diferentes formas de lenguaje de modo que aprendan de manera reflexiva (Ver Figura 2.4).

• Activación de conocimientos previos
De acuerdo con el paradigma de Vigotsky, la activación de conocimientos previos son preguntas que anteceden a la lectura y se orientan a:

a) Permitir que los jóvenes expliquen y amplíen sus conocimientos y experiencias previas relativas al tema del texto que se leerá.

b) Estimular la realización de predicciones sobre el contenido del texto.

c) Establecer propósitos de lectura.

• Glosario y ¿Sabías que...?
Permite conocer el vocabulario y diversos conceptos para comprender el texto.

• Lectura de texto
Cada capítulo tendrá diferentes modalidades de lectura para que los jóvenes interactúen con el texto, lo que la hará más variada e interesante, y asimismo se propicie el aprendizaje de diversas estrategias de lectura.

• Actividades

Las actividades posteriores a la lectura se enfocan a la reconstrucción o análisis de los significados del texto: comprensión global del tema; comprensión específica de fragmentos; elaboración de inferencias; reconstrucción del contenido del texto; formulación de opiniones sobre lo leído; expresión de experiencias y emociones personales relacionadas con el contenido, y relación o aplicación del texto leído a la vida propia (Ver Figura 3.4).

Las actividades a desarrollar en cada capítulo y tema se proponen principalmente con base en la conceptualización de la enseñanza del paradigma psicogenético constructivista y sociocultural, en donde los estudiantes tienen un lugar protagónico y central en las actividades y que sostienen la necesidad de facilitar un contexto didáctico que pueda ser estimulante y favorecedor para los alumnos. Por lo que los estudiantes tendrán la oportunidad de:

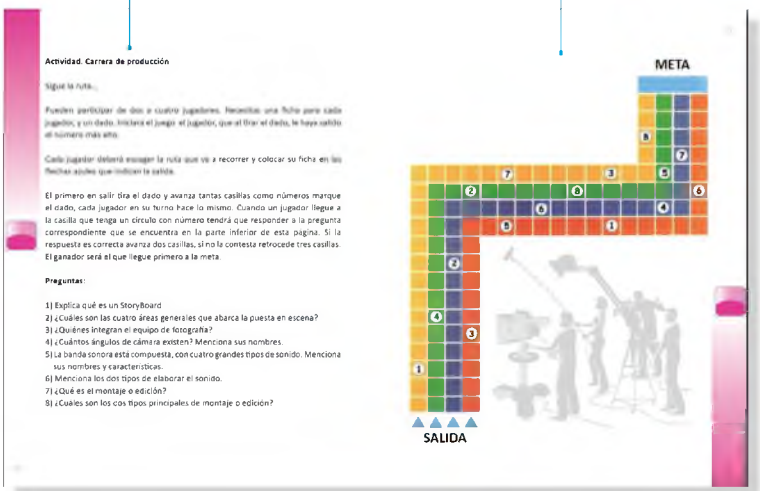
1) Elegir las actividades que les parezcan interesantes y motivantes según su nivel cognitivo;
2) Realizar actividades que promuevan las *interpretaciones o reconstrucciones sobre los contenidos educativos*;
3) Plantear situaciones problemáticas que *demanden y favorezcan un trabajo reconstructivo de dichos contenidos*; y
4) Desarrollar *situaciones de intercambio de puntos de vista* en torno a los problemas y situaciones planteados.

Por otra parte, con base en el enfoque por competencias, este material didáctico pretende, de forma general, dar énfasis a los cuatro pilares de la educación, enunciados en el informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, así como en los planes de estudio de la SEP 2011, que busca que los jóvenes:

Aprendan a conocer, que tengan una visión más amplia de los medios de comunicación que los impulse hacia un aprendizaje permanente y al manejo y elección adecuada de la información y mensajes que reciben.

Aprendan a hacer, que adquieran conocimientos sobre el lenguaje de la televisión, y competencias para enfrentar diversas situaciones y propongan soluciones a partir de dichos conocimientos y, sobre todo, que aprendan a hacer sus propios mensajes.

Ejemplo de Actividades



Actividad. Carrera de producción

Sigue la ruta...

Pueden participar de dos a cuatro jugadores. Necesitas: una ficha para cada jugador, y un dado. Iniciará el juego el jugador, que al tirar el dado, le haya salido el número más alto.

Cada jugador deberá escoger la ruta que va a recorrer y colocar su ficha en las flechas azules que indican la salida.

El primero en salir tira el dado y avanza tantas casillas como números marque el dado, cada jugador en su turno hace lo mismo. Cuando un jugador llegue a la casilla que tenga un círculo con número tendrá que responder a la pregunta correspondiente que se encuentra en la parte inferior de esta página. Si la respuesta es correcta avanza dos casillas, si no la contesta retrocede tres casillas. El ganador será el que llegue primero a la meta.

Preguntas:

1) Explica qué es un StoryBoard
2) ¿Cuáles son las cuatro áreas generales que abarca la puesta en escena?
3) ¿Quiénes integran el equipo de fotografía?
4) ¿Cuántos ángulos de cámara existen? Menciona sus nombres.
5) La banda sonora está compuesta, con cuatro grandes tipos de sonido. Menciona sus nombres y características.
6) Menciona los dos tipos de elaborar el sonido.
7) ¿Qué es el montaje o edición?
8) ¿Cuáles son los cos tipos principales de montaje o edición?

Figura 3.4 Actividad del Capítulo 3 del Libro Interactivo Multimedia

Aprendan a ser, que estén en condiciones de actuar cada vez con mayor autonomía, juicio y responsabilidad ante los medios de comunicación.

Aprendan a convivir, que comprendan a los "otros", descubran las formas de interdependencia entre las personas y principalmente que respeten la diversidad de pensamiento y culturas.

Para finalizar, cabe mencionar que la propuesta del material didáctico Libro Interactivo Multimedia, no pretende indicar a los jóvenes estudiantes o a los docentes, de manera inflexible, lo que tienen que hacer en el desarrollo de cada tema. El contenido y presentación del libro parten de la inquietud sobre la escasa *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios*, así como del reconocimiento a la existencia de múltiples estilos de procesos educativos. Por ello, se tratará que las secuencias y estrategias didácticas sean abiertas y ofrezcan posibilidades de adaptación a diversas formas de trabajo de acuerdo a las condiciones específicas de cada contexto.

Esta propuesta de material didáctico LIM pretende ser un recurso práctico para apoyar el aprendizaje de la *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios* y nace con la inquietud de desarrollar un medio para estimular el análisis de alumnos y maestros en educación formal o informal sobre este tema. Por lo que se entiende como un instrumento educativo, que en un futuro sea corregido y mejorado de acuerdo a los resultados que se obtengan en la práctica educativa y durante esta investigación.

CAPÍTULO 5
DISEÑO DEL MATERIAL DIDÁCTICO

Introducción

En este quinto capítulo se destaca la importancia de los elementos formales y visuales que intervienen al diseñar un material didáctico destinado a jóvenes sobre *Educación para los Medios.*

Al inicio, se mencionan los modelos de instrucción o materiales didácticos que representan una forma organizada de los elementos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A continuación, se describirán los aspectos que justifican el diseño del Libro Interactivo Multimedia como son: el ámbito del material, el tipo de usuario, el contexto educativo, los objetivos, los contenidos, los materiales y la infraestructura física, así como las funciones que tendrá.

Finalmente, se describen y justifican los lineamientos de diseño editorial del Libro Interactivo Multimedia, tales como la pertinencia de: formato, retícula, imaginería, tipografía y color

5.1 Elementos que intervienen al diseñar un material didáctico

Para algunos autores como Ogalde y Bardavid (2008), un modelo de instrucción representa una forma organizada de los diferentes elementos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo es en cierta forma la representación "ideal" de un proceso, sin que por ello deba imitarse o copiarse al pie de la letra, sino que puede y debe adaptarse a las necesidades que se presentan en una situación real de enseñanza-aprendizaje.

Los modelos de instrucción generalmente constan de cinco elementos básicos:

1) Objetivos; 2) Estrategias de aprendizaje; 3) Materiales didácticos; 4) Evaluación; 5) Retroalimentación. Como se muestra en la siguiente gráfica (Figura 1.5).

Modelos de Instrucción

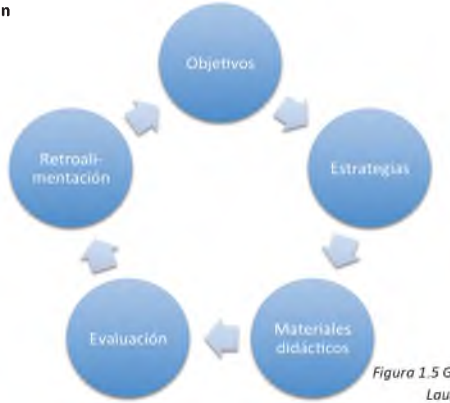


Figura 1.5 Gráfica elaborada por Laura Iñigo Dehud, 2013

Este modelo de instrucción sugiere que la primera actividad a desarrollar es la formulación clara de objetivos que se pretenden lograr, y una vez establecidos los objetivos, seleccionar las estrategias más adecuadas para conseguirlos.

Como tercer paso, es necesario seleccionar o diseñar los materiales didácticos que sean convenientes para establecer las estrategias elegidas, para posteriormente llevar a cabo la evaluación y retroalimentación de acuerdo a los objetivos.

Como puede observarse, estos pasos no son exclusivos de un curso, materia o estudio ni tampoco específicos para un nivel educativo, sino que pueden aplicarse a cualquier situación o proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea formal o no formal.

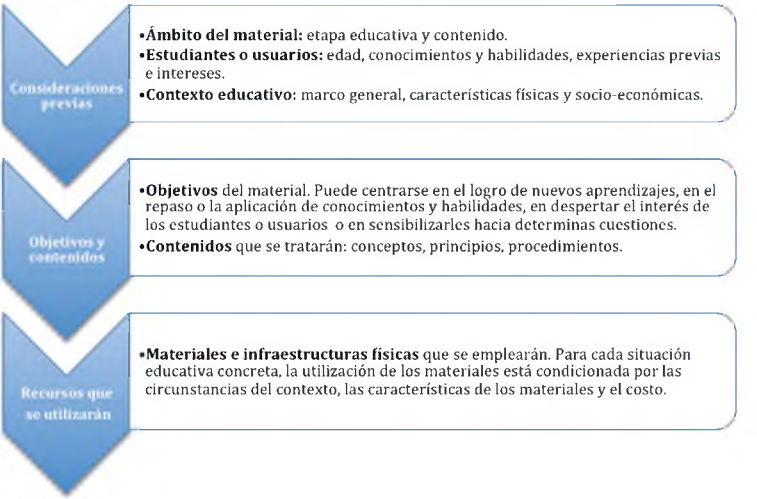
Por otra parte, Marqués (2001) señala que para que un material didáctico resulte en el logro de aprendizajes, no basta con que sea atractivo o de última tecnología, sino que ha de considerar en qué medida sus características específicas están de acuerdo a determinados aspectos, como son:

- Los objetivos educativos que se pretenden lograr;
- los contenidos que se van a tratar;
- las características de los estudiantes o usuarios: capacidades, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso de los materiales;
- las características del contexto donde se empleará el material didáctico que se está diseñando; y
- las estrategias didácticas del material, como son: la secuencia de los contenidos, el conjunto de actividades que se pueden proponer a los estudiantes o usuarios y los recursos educativos que se pueden emplear, entre otros.

Así, las posibles formas de utilización del material permitirá diseñar actividades de aprendizaje y metodologías didácticas que propicien los aprendizajes esperados.

Con base en lo que Marqués (2001) propone como plantilla-guía, la cual muestra los principales aspectos a considerar al preparar un material didáctico, se presenta en la siguiente tabla (Figura 2.5).

Plantilla-guía para elaborar un Material Didáctico



Reflexionar sobre...
¿Por qué hacer este material frente a posibles materiales alternativos?
¿Qué aporta en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
¿Qué funciones desarrollarán los materiales a diseñar?

Figura 2.5 Gráfica elaborada por Laura Iñigo Dehud, 2013

En la plantilla-guía anterior se puede observar que los materiales didácticos constituyen un elemento importante en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Algunos investigadores como Charles F. Hoban, James D.Finn y Edgar Dale, afirman que los materiales didácticos, cuando se utilizan adecuadamente, pueden aportar las siguientes ventajas:

1. Proporcionan una base concreta para el pensamiento conceptual y, por tanto, reducen las respuestas verbales sin significado por parte de los alumnos.
2. Tienen interés para los alumnos.
3. Hacen que el aprendizaje sea más permanente.
4. Ofrecen una experiencia real que estimula la actividad por parte de los alumnos.
5. Desarrollan continuidad de pensamiento, lo que es fundamental en el caso de televisión y las películas.
6. Contribuyen al aumento de los significados y, por tanto, al desarrollo de vocabulario.
7. Proporcionan experiencias y contribuyen a la eficiencia, profundidad y variedad del aprendizaje (citado en Ogalde y Bardavid, 2008:20).

Asimismo, es necesario considerar que en la actualidad los diversos medios de comunicación como televisión, computación e Internet son importantes entre los jóvenes, por lo que en el

quehacer educativo realizar materiales didácticos multimedia propicia experiencias simuladas cercanas a la realidad, que vivifican la enseñanza influyendo favorablemente en la motivación, retención y comprensión por parte de los alumnos (Ogalde y Bardavid, 2008).

Otro aspecto importante a considerar al diseñar un material didáctico multimedia es que se requiere de un grupo transdisciplinario que apoye y ayude a generar un material tecnológicamente viable, visualmente atractivo y pedagógicamente coherente. Por lo que es recomendable apoyarse o contar con diversos especialistas en:

- Educación o docencia
- Contenido o tema a tratar
- Diseño gráfico interactivo y editorial, para desarrollar materiales visualmente atractivos

5.2 Descripción del prototipo del material didáctico LIM

En este apartado se describirán algunos elementos importantes que llevará el prototipo del material didáctico propuesto, como son:

5.2.1 Contenido y estructura.

Será un producto editorial Libro Interactivo Multimedia que incluye cinco capítulos o bloques temáticos:

1) Nos comunicamos
2) Sociedad y televisión
3) Lenguaje de la televisión
4) Géneros televisivos
5) Publicidad

Cada uno de estos capítulos tendrá subtemas, y cada subtema incluirá información básica, notas de interés, glosario y actividades a desarrollar para los jóvenes; como se mencionó en el cuarto capítulo de esta investigación y se observa a continuación en la Figura 3.5.

Capítulos

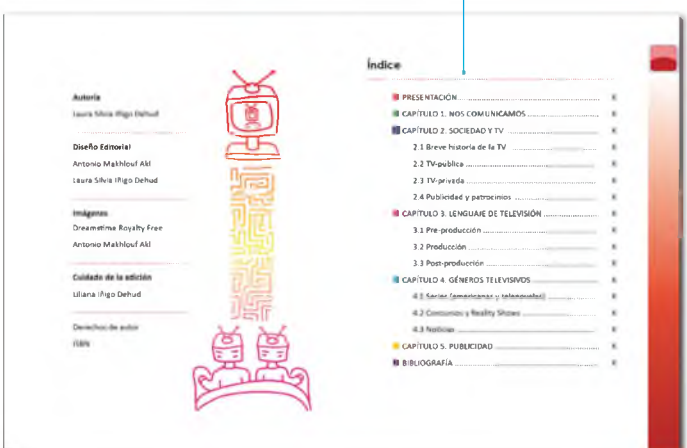
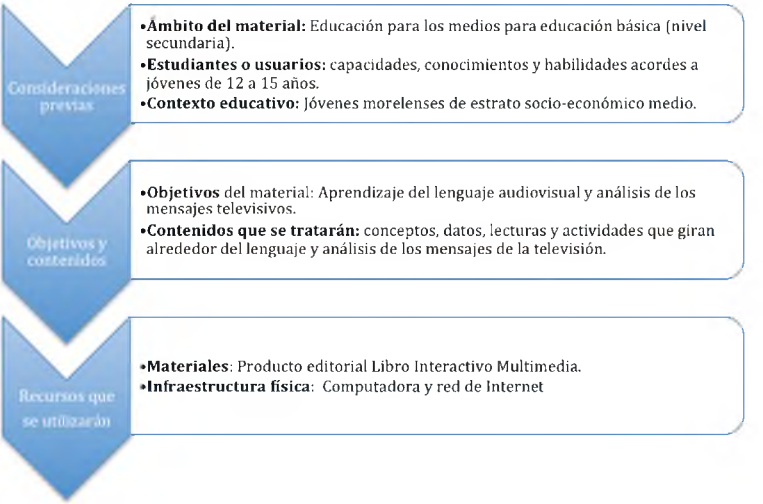


Figura 3.5. Hoja legal e Índice del Libro Interactivo Multimedia

La elección de elaborar un libro interactivo multimedia es una estrategia ligada directamente al objetivo del material didáctico, que es el aprendizaje del lenguaje audiovisual y el análisis de los mensajes en televisión, por lo que se busca que sea dinámico, de interés para los jóvenes, y que tenga mayor alcance de difusión al estar accesible en Internet, que se pueda descargar e imprimir y, de ser posible, que tenga el aval de una institución educativa o académica.

Plantilla-guía para propuesta de Libro Interactivo Multimedia



Reflexión sobre...

¿Por qué hacer este material frente a posibles materiales alternativos? Puede tener mayores fundamentos teóricos y prácticos, así como mayor distribución por Internet en usuarios jóvenes.

¿Qué aporta en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Se fundamenta en teorías pedagógicas actuales.

¿Qué funciones desarrollará el Libro Interactivo Multimedia?:

- *Motivar* al alumno
- *Transmitir* contenidos
- *Ejercitar* y adquirir habilidades
- *Guiar* aprendizajes
- *Recuperar y actualizar* conocimientos previos

Figura 4.5 Tabla elaborada por Laura Iñigo Dehud, 2013

Por otra parte, un aspecto determinante para que el material didáctico se diseñara como Libro Interactivo Multimedia, es que la Secretaría de Educación Pública, en el Plan de Estudios de 2011, enfatiza la necesidad de generar nuevos ambientes de aprendizaje y, para su construcción, destaca como principal aspecto la "relevancia de los materiales educativos impresos, audiovisuales y digitales" (SEP, 2011: 29). Asimismo, en este plan se subraya como perfil de egreso de los estudiantes de educación básica "aprovechar los recursos tecnológicos a su alcance como medios para comunicarse, obtener información y construir conocimiento" (SEP, 2011:41). Y se pretende con este material propiciar el conocimiento desde la experiencia personal, y generar también mayor habilidad comunicativa con distintos lenguajes y códigos digitales.

La Figura 4.5, en la página anterior, se puntualizan los aspectos que tendrá el Libro Interactivo Multimedia siguiendo la plantilla-guía, mostrada en la tabla de la página 70, propuesta por Marqués (2001)

5.3 Lineamientos de diseño editorial del material didáctico LIM

Debido al carácter polifacético del diseño, existen diversas áreas que responden a necesidades específicas de manera especializada: una de ellas es el diseño editorial. El diseño editorial es la rama del diseño que se ocupa de la composición y maquetación de todo tipo de publicaciones.

El paso más importante para elaborar un producto editorial es el proceso de composición ya que los resultados deben mostrar claramente los propósitos y tener en cuenta las implicaciones sobre lo que recibe el lector/espectador. Por ello, en este apartado se describirá y justificará: el formato, la retícula, la imaginería, la tipografía, así como el uso del color en la propuesta del Libro Interactivo Multimedia.

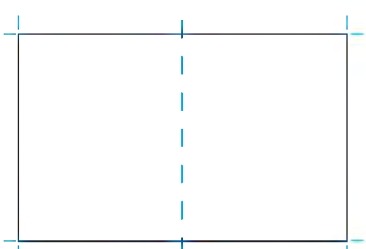
5.3.1 Descripción y justificación del formato

Antes de comenzar a diseñar cualquier producto editorial, en este caso el material didáctico, se debe definir el área sobre la cual se desarrollará el trabajo. Existen dos características: la primera es el tamaño (que puede cambiar entre diversas medidas) y, la segunda, la orientación (que puede ser horizontal o vertical). El formato se define como el tamaño y la orientación de un producto editorial ya sea éste impreso o digital, indicando la longitud y anchura; es decir, el espacio que se dispone para realizar el diseño.

A continuación se indica el formato del Libro Interactivo Multimedia:

Tamaño final: tamaño carta 21.5 x 28 cm
Tamaño extendido: 43 x 28 cm
Orientación: vertical (impreso), horizontal (digital)

Se eligió tamaño carta (21.5 x 28 cm) ya que si el libro se utiliza de forma digital, al estar extendido a doble página, cambia su orientación a horizontal y entra en el formato de cualquier pantalla de computadora; por otra parte, si se requiere el material impreso, se puede descargar en PDF y realizar su reproducción en impresoras caseras o, si se requiere reproducir varios ejemplares, se imprime en offset y la medida se ajusta a los formatos estándar para la utilización de pliegos (Ver Figuras 5.5 y 6.5).



Tamaño extendido: 43 x 28 cm

Figura 5.5. Fomato del Libro Interactivo Multimedia

43 cm

28 cm

Figura 6.5. Formato a doble página (en tamaño extendido) del Libro Interactivo Multimedia

5.3.2 Descripción y justificación de la retícula y diagramación

Retícula

Para todos los trabajos de diseño editorial es necesario crear una estructura estudiada y de tamaños fijos; para ello usamos la retícula compositiva, que es una especie de hilos conductores invisibles que dividen el espacio en unidades regulares (Lupton, 2011). Al contrario de lo que suele imaginarse, la finalidad de la retícula no es restringir o limitar la creatividad en el diseño de una página, sino contribuir a que el diseñador pueda dar rienda suelta a su imaginación para generar composiciones atractivas y estéticas donde los elementos que en ellas coexisten interactúen de una forma equilibrada y armónica.

Existen retículas diversas, simples o complejas, algunas rigurosas y otras que dan total libertad al diseñador, pero todas ellas obedecen a dos aspectos determinantes: los contenidos que presenta y el marco que las contiene. Por tanto, la retícula compositiva se puede definir como "una plantilla, muy útil, cuando necesitamos componer un documento con muchas páginas, que tenga un orden, que sea claro y legible" (Fotonostra, 2012, web).

La retícula utilizada para el diseño del Libro Interactivo Multimedia es de tres columnas, con un medianil (inter-columna) de 4 mm. Usar tres

columnas por página permite mayor flexibilidad en la distribución del texto sin dejar columnas demasiado angostas que acepten pocos caracteres por línea, corten renglones o hagan difícil la lectura. Asimismo, se tienen mayores alternativas para la composición de cada página editorial.

Los márgenes que contempla la retícula son: margen superior de 3 cm, para dejar espacios visuales blancos que permiten mayor legibilidad; el inferior de 2 cm, para tener espacio suficiente y colocar los folios; exterior de 3 cm, para colocar una pleca o textura de color que cambiará de acuerdo a los capítulos del libro; e interior de 2 cm, para tener espacio en el doblez cuando el libro sea impreso. Por tanto, la caja editorial por página será de 16.7 cm de ancho por 23 cm de alto (Ver Figura 7.5).

Caja Y Retícula del Libro Interactivo Multimedia

Caja por página de 16.7 x 23 cm / Con tres columnas y medianil de 4mm

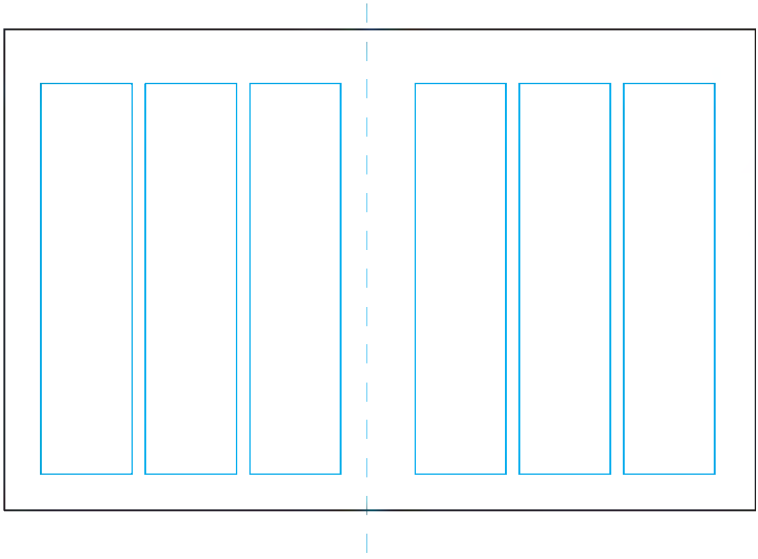


Figura 7.5. Caja y retícula a doble página (en tamaño extendido) del Libro Interactivo Multimedia

Diagramación

Portada: es la entrada principal a cualquier producto editorial que incluye título, nombre del autor y elementos de diseño (color, ilustración, textura, entre otros). Debe resumir y reflejar la temática del producto con respecto a los temas que aborda. En este caso el material didáctico busca proyectar una imagen atractiva para los jóvenes lectores por lo que se compondrá del título *Educación para los Medios. Lenguaje de la televisión. Material didáctico*, además de colores llamativos y una imagen ilustrativa, como se muestra en la Figura 8.5.

Portada del Libro Interactivo Multimedia

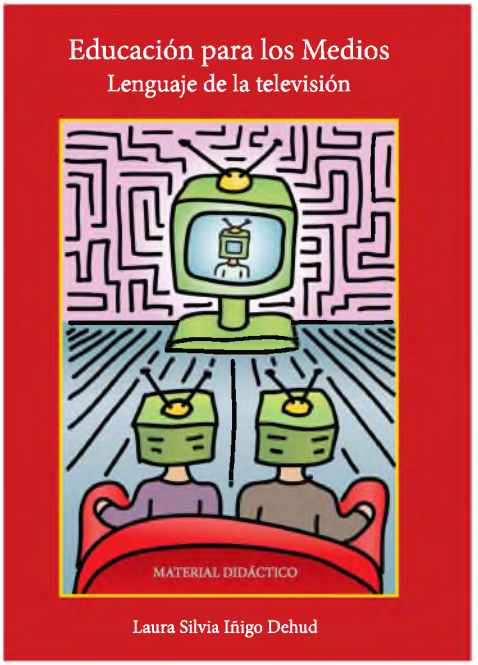


Figura 8.5. Portada de Libro Interactivo Multimedia

Índice: es para cualquier publicación un instrumento que ayuda al lector a localizar los contenidos y, especialmente para los jóvenes, es importante contar con un índice correctamente elaborado que indique cada capítulo con su respectivo cuadro de color para que puedan orientarse más fácilmente (Ver Figura 9.5).

Índice del Libro Interactivo Multimedia

Índice

CAPÍTULO 1. NOS COMUNICAMOS 2
1.1 Diferentes formas de lenguaje 4
1.2 Diferentes formas de comunicación 6
1.3 Elementos básicos de la comunicación 8
CAPÍTULO 2. SOCIEDAD Y TV 10
2.1 Breve historia de la TV 12
2.2 TV-pública y TV-privada 15
2.3 Publicidad y patrocinios 18
CAPÍTULO 3. EL LENGUAJE DE LA TELEVISIÓN 22
3.1 Preproducción 26
3.2 Producción 30
3.3 Postproducción 42
CAPÍTULO 4. GÉNEROS TELEVISIVOS 52
4.1 Informativos 55
4.2 Ficción 56
4.3 Entretenimiento 57
CAPÍTULO 5. PUBLICIDAD 60
5.1 Publicidad Asociativa 65
5.2 Publicidad subliminal 66
5.3 Publicidad y consumismo 68
BIBLIOGRAFÍA 72

Figura 9.5 Índice de Libro Interactivo Multimedia

Portadilla de Capítulo Libro Interactivo Multimedia

Portadilla de cada capítulo: a lo largo de todo el material didáctico, se ubicarán las portadillas de capítulo a doble página. En la página izquierda (par) se colocará el nombre o título en tipografía *Century Gothic* de 40 pts y una fotografía alusiva al tema rebasada a 1 1/3 de página; y en la página derecha (non) se incluirán los propósitos específicos que se pretende lograr en cada capítulo, en tipografía *Calibri* 15 pts sobre 20 de interlineado. En la parte inferior derecha se colocará una pequeña ilustración (Ver Figura 10.5).

Figura 10.5. Portadilla del Capítulo 2 del Libro Interactivo Multimedia

Entrada de cada capítulo: En la página izquierda (par) se colocará nuevamente el título del capítulo con la pequeña ilustración utilizada en la portada de capítulo. Abajo, en un recuadro de color se colocará la sección *Para empezar*, que se conforma de tres preguntas para activar los conocimientos previos de los jóvenes sobre el tema a tratar.

En el extremo inferior izquierdo se incluirá la sección ¿Sabías que...? con datos curiosos que giran alrededor del tema del capítulo. Esta sección resaltará al estar en un recuadro de color y con una imagen que ilustre el texto. Posteriormente, vendrá el cuerpo del texto con la información sobre el tema a tratar ilustrado con imágenes, como se observa en la Figura 11.5.

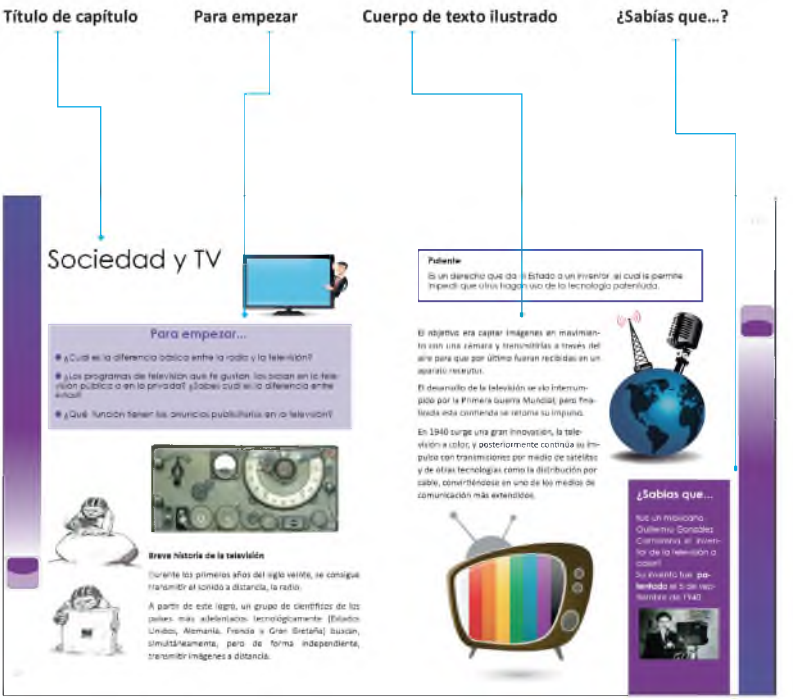


Figura 11.5. Entrada del Capítulo 2 del Libro Interactivo Multimedia

Subtema **Cuerpo de texto ilustrado con: fotografías, videos o ilustraciones**

Publicidad y patrocinios

La televisión, ya sea pública o privada, requiere de medios para subsistir. Como se mencionó anteriormente, la televisión pública se mantiene básicamente con el financiamiento del Estado; sin embargo, también recibe ganancias con la venta de programas y, en menor escala, con venta de tiempos para publicidad y con patrocinio de empresas.

En el caso de la televisión privada, sus ganancias se reciben principalmente de dos grandes apartados:

El primero, la producción, compra y venta de programas. Un ejemplo es Japón con la venta de dibujos animados, Estados Unidos con series televisivas y México con la venta de telenovelas, principalmente.

Y el segundo, la venta de tiempo para la difusión de anuncios publicitarios o comerciales y patrocinios.

Cabe señalar que recientemente han introducido nuevas formas de ganar grandes cantidades de dinero, esto es con llamadas telefónicas, por ejemplo, durante programas de concursos, para apoyar a alguno de los participantes.

¿Qué es publicidad y qué es patrocinio?

La publicidad televisiva es todo tipo de comunicación persuasiva cuyo fin es promocionar productos, servicios o ideas. El tipo de publicidad principal son los anuncios, que son segmentos de pocos segundos de duración que se intercalan a lo largo de la programación del día.

El patrocinio de programas televisivos es otra modalidad importante de publicidad. Se da cuando el anunciante paga el coste total o parcial de la producción de un programa de televisión a cambio de la mención o promoción de su marca o producto durante la transmisión del mismo.

El patrocinio puede ser pasivo cuando la publicidad es externa a la producción del programa, por ejemplo, anuncios en los estadios en las transmisiones deportivas. O activo, cuando se interviene la publicidad dentro de los contenidos del programa, por ejemplo, los actores beben determinado refresco o utilizan alguna marca específica de ropa durante la programación.

¿Sabías que...

La publicidad existe desde los orígenes de la civilización y el comercio. En Babilonia se encontró una tablilla de arcilla con inscripciones para un comerciante de ungüentos, un escribano y un zapatero que data del 1600 a. C.

Figura 12.5. Páginas internas del Capítulo 2 del Libro Interactivo Multimedia

Páginas internas de capítulo: Continúa el cuerpo de texto con la información necesaria para cada subtema con las respectivas imágenes que ilustren el texto, éstas pueden ser ilustraciones, fotografías e infografías; así como también videos que se puedan reproducir al estar conectados a Internet (Ver Figura 12.5).

Actividades: Para finalizar, cada capítulo o subtema se incluirán, en todos los casos, una o dos actividades lúdicas e interactivas para que los jóvenes refuercen los conocimientos adquiridos y sirva como una forma de autoevaluación. La Figura 13.5 muestra la actividad "**Crucigrama televisivo**" del Capítulo 2.

Actividades

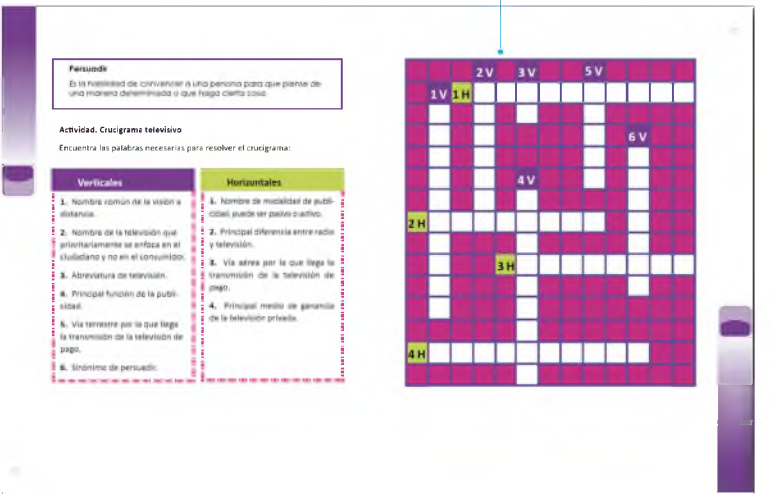


Figura 13.5 Actividad del Capítulo 2 del Libro Interactivo Multimedia

5.3.3 Descripción y justificación de la imaginería y uso de color

Imaginería

El material didáctico propuesto es básicamente un libro, y éste es una combinación de texto e imágenes, donde ambos interactúan y se reparten la tarea de narrar o de sugerir significados. En el Libro Interactivo Multimedia se pretende que el texto y la imagen se ayuden mutuamente, de tal manera que lo expresado en el texto nos obligue a fijarnos en la imagen y ésta, a su vez, ayude a la comprensión del texto, de forma que se produzca una relación en la que ambos códigos en unión signifiquen más de lo que lo harían por separado. Como menciona Dondis (1976), el problema fundamental de la composición es la disposición de las unidades de información visual y verbal que dé lugar al énfasis pretendido y exprese claramente el mensaje.

Por ello, el Libro Interactivo Multimedia estará compuesto de diversas imágenes cuya función principal será apoyar el texto, por lo que se

ubicarán lo más cerca posible de la parte correspondiente a éste, complementando y describiendo situaciones que en cualquier otro caso requerirían el empleo de muchas palabras. Se utilizarán básicamente: fotografías, ilustraciones, infografías y videos. La mayoría de las fotografías e ilustraciones serán compradas en los bancos de imágenes *Dreamstimes* e *Ingram Image Limited* ya que ambos cuentan con la modalidad *Royalty free* (derechos de autor) y ofrecen bastante material sobre temas referentes a televisión. No obstante, se elaborarán fotografías e ilustraciones que sean necesarias para determinados casos, como fotografías de jóvenes con características físicas de las personas de nuestro país para que se procure mayor identificación del lector. Las infografías (mapas conceptuales, diagramas y otros) se elaborarán ex profeso para el libro, y los videos tendrán enlace a Internet.

Una característica del libro es que será muy visual; en primer lugar, para que incite a la lectura, y en segundo, como menciona Tordis Orjasaeter especialista en estudios sobre la lectura, "Los libros deben tener ilustraciones sobre los temas y actividades que interesan a los niños [...] y a los jóvenes. Necesitamos ilustraciones que presenten a personas felices e infelices, enfadadas o preocupadas, y preferentemente jóvenes con los cuales pueda identificarse el lector" (Orjasaeter, s/f, 16).

Uso de color

El uso del color en los libros, en especial de los materiales didácticos destinados a niños y jóvenes, representa una gran fuerza y puede emplearse para expresar y reforzar la información visual que se pretende dar. El color no sólo tiene un significado universalmente compartido a través de la experiencia, sino también tiene un valor informativo a través de los significados que se le adscriben simbólicamente.

> El color está cargado de información y es una de las experiencias visuales más penetrantes que todos tenemos en común. Por tanto, constituye una valiosísima fuente de comunicadores visuales. (Dondis, 1976:64)

El color tendrá gran importancia en el Libro Interactivo Multimedia, en primer lugar servirá como guía, ya que cada capítulo poseerá un color distintivo y, en segundo, ayudará en la expresividad del diseño de los contenidos.

En la Figura 14.5 se muestran y especifican los colores por cada capítulo en cuatricromía CMYK (Cyan, Magenta, Yellow y Black):

Uso de color en LIM

	Verde C=75 M=5 Y=100 K=0	CAPÍTULO 1 Nos comunicamos
	Morado C=81 M=90 Y=0 K=10	CAPÍTULO 2 Sociedad y TV
	Magenta C=0 M=100 Y=0 K=0	CAPÍTULO 3 El lenguaje de la televisión
	Cyan C=100 M=0 Y=0 K=0	CAPÍTULO 4 Géneros televisivos
	Amarillo C=0 M=10 Y=100 K=0	CAPÍTULO 5 Publicidad
	Rojo C=0 M=100 Y=100 K=0	PORTADA, ÍNDICE Y BIBLIOGRAFÍA

Figura 14.5 Tabla de color elaborada por Laura Iñigo, 2013

A continuación se muestra la aplicación de color en las portadillas de los cinco capítulos.

5.3.4 Descripción y justificación de la tipografía

La tipografía es para el diseñador gráfico un recurso fundamental. Suelen presentarse ocasiones en que los diseñadores crean los tipos que utilizan. Sin embargo, lo más usual es que elijan alguna de las tipografías preexistentes en la biblioteca de tipos en virtud de sus características para que cumplan con el objetivo de una situación específica.

Se define la tipografía como "el arte o técnica de reproducir la comunicación mediante la palabra impresa, transmitir con cierta habilidad, elegancia y eficacia, las palabras" (Fotonostra, 2012, web), y funciona en varios niveles: estético, psicológico y pedagógico, y cada uno de estos niveles responde a determinadas características, como son: anatomía, puntaje y legibilidad.

Anatomía de una letra, es cuando hablamos de su esqueleto, del trazo que la determina y la constituye. Una tipografía que posea una anatomía basada en trazos geométricos, que guarde una proporción cuadrangular y mantenga blancos internos generosos, será más adecuada para un público infantil y juvenil, pues sus formas regulares contribuyen a una lectura más fluida y eficaz (Lupton, 2011).

La anatomía de una tipografía es el punto de partida en la búsqueda de la legibilidad de un texto, sobre todo en uno para un público infantil y juvenil, ya que si su estructura no es clara y adecuada el libro no invitará al lector a acercarse a su contenido.

Puntaje se refiere a la altura y tamaño de la tipografía, así como a las jerarquías tipográficas que se presenten en el recorrido visual que el lector llevará a cabo, pues su mirada seguirá el orden establecido con los puntajes de cada uno de los elementos. Por ello, no basta con la elección de una tipografía adecuada, ya que si no tiene también un puntaje apropiado, pierde todas sus virtudes y entorpece la lectura.

La altura de la tipografía es entonces otro factor determinante en el éxito de la presentación de la información. La legibilidad del contenido depende en gran medida de la correcta jerarquía y de las proporciones de los textos. Por ello es necesario un buen diseño tipográfico, ya que una mala distribución tipográfica perjudicará en consecuencia la fluidez de la lectura.

Legibilidad, el punto de partida para abordar este concepto radica en diferenciar dos términos que, aunque vinculados, se refieren a dos cuestiones relacionadas pero distintas. La legibilidad tipográfica o *legibility* comprende a la percepción visual que el texto genera en el lector en virtud de la dimensión, contraste, forma o disposición de la letra. La legibilidad lingüística o *readibility* se ocupa de los aspectos estrictamente verbales en relación con el léxico, la sintaxis o longitud de la frase. En ambos casos, la legibilidad, en cualquiera de sus sentidos, se refiere al grado de facilidad con que se puede leer, comprender y memorizar un texto escrito (Cassany, 2011).

Por lo anterior, la selección tipográfica fue uno de los factores determinantes en el Libro Interactivo Multimedia, no sólo como un elemento estético, sino también como un elemento que se relaciona activamente con los jóvenes lectores. Por ello, se eligieron dos familias tipográficas: *Century Gothic* y *Calibri*. A continuación se describe su aplicación.

La familia tipográfica *Century Gothic* se utilizará en todos los títulos y subtítulos del Libro Interactivo Multimedia, así como en la sección *Para empezar* y *¿Sabías que…?*, ya que es una tipografía geométrica sin patines o *serif*. Esta familia tipográfica fue diseñada por la fundición *Monotype* y contiene en su estilo similitudes con la *Futura*, creada por Paul Renner, ideada por Sol Hess entre 1936 y 1947.

Una de las características de esta tipografía es que es funcional en titulares, pequeños bloques de texto, y generalmente se utiliza en libros de educación para niños y jóvenes por su óptima legibilidad. En la Figura 15.5 se observa su aplicación.

- Century Gothic regular
- *Century Gothic italic*
- **Century Gothic bold**
- ***Century Gothic bold italic***

Nos comunicamos

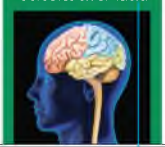
http://imagenesbonitas.info/tag/aquariocos/

Para empezar...

- Además del lenguaje oral, ¿qué otras formas tenemos para comunicarnos?
- ¿Cómo pueden comunicarse dos personas que hablan distintos idiomas?
- ¿Qué diferencias encuentras en la comunicación entre seres humanos y la de los animales?

¿Sabías que...

la zona del habla de todas las personas se encuentran en el lado izquierdo del cerebro. Por eso, al sufrir una lesión en esa área de la cabeza, se producen defectos en el habla?



Diferentes formas del lenguaje

Desde su origen el humano, como ser social, ha tenido la necesidad de relacionarse con sus semejantes para lograr su supervivencia como especie.

Utilización de familia tipográfica Century Gothic en LIM

Figura 15.5. Muestra de aplicación de tipografía Century Gothic en Libro Interactivo Multimedia

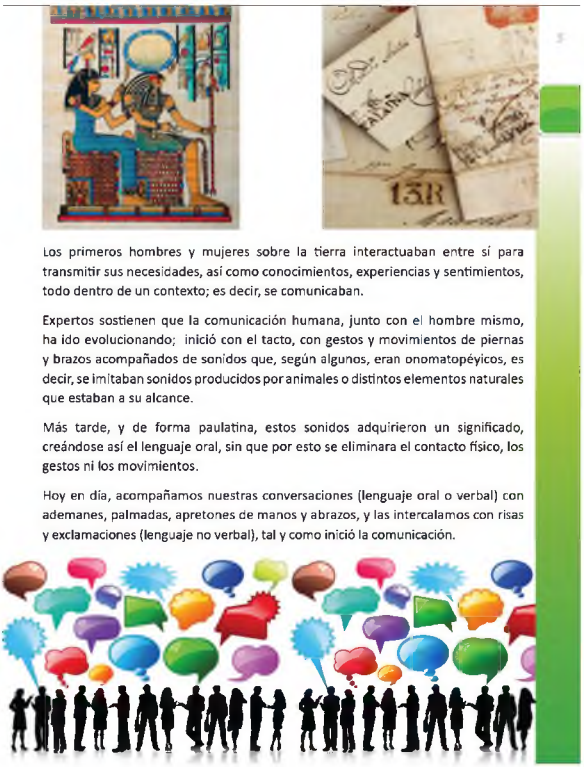
La tipografía *Calibri* se aplica en el cuerpo del texto del LIM. Es un tipo de letra palo seco o sin *serif* de las familias *Humanistas*, conocida por ser la nueva tipografía predeterminada en la suite Microsoft Office 2007, la cual sustituye a la familia Arial (Ver Figura 16.5).

La tipografía *Calibri* fue diseñada por Lucas de Groot y ganó un premio en la categoría de tipografías del sistema en la *Type Design Competition* del 2005, del *Type Directors Club*.

Según un estudio de Wichita State University, la tipografía Calibri es la más popular para el correo electrónico, la mensajería instantánea y las presentaciones. También obtuvo buenos resultados para el uso de texto en páginas web.

Por las características mencionadas anteriormente, se seleccionó esta familia tipográfica para que funcionara en el Libro Interactivo Multimedia, ya que es necesario utilizar una tipografía que sea eficiente y funcional tanto en un libro impreso como digital, por que como he mencionado, el material didáctico LIM comparte ambas características y puede estar en los dos formatos.

- Calibri regular
- *Calibri italic*
- **Calibri bold**
- ***Calibri bold italic***



Los primeros hombres y mujeres sobre la tierra interactuaban entre sí para transmitir sus necesidades, así como conocimientos, experiencias y sentimientos, todo dentro de un contexto; es decir, se comunicaban.

Expertos sostienen que la comunicación humana, junto con el hombre mismo, ha ido evolucionando; inició con el tacto, con gestos y movimientos de piernas y brazos acompañados de sonidos que, según algunos, eran onomatopéyicos, es decir, se imitaban sonidos producidos por animales o distintos elementos naturales que estaban a su alcance.

Más tarde, y de forma paulatina, estos sonidos adquirieron un significado, creándose así el lenguaje oral, sin que por esto se eliminara el contacto físico, los gestos ni los movimientos.

Hoy en día, acompañamos nuestras conversaciones (lenguaje oral o verbal) con ademanes, palmadas, apretones de manos y abrazos, y las intercalamos con risas y exclamaciones (lenguaje no verbal), tal y como inició la comunicación.

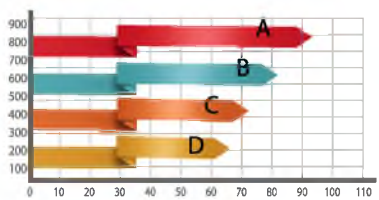
Figura 16.5. Muestra de aplicación de tipografía Calibri en Libro Interactivo Multimedia

Para finalizar, se puede observar en este quinto capítulo que se tomaron en cuenta los elementos formales y visuales que intervienen al diseñar un material didáctico como: el ámbito del material, el tipo de usuario, el contexto educativo, los objetivos, los contenidos, los materiales y la infraestructura física, así como los lineamientos de diseño editorial tales como: formato, retícula, imaginería, tipografía y color. Como se indicó anteriormente, esta propuesta se plantea como un instrumento educativo, que sería corregido y mejorado de acuerdo a los resultados que se obtuvieran en la Prueba piloto con docentes y estudiantes de secundaria que se mencionan en el siguiente apartado.

Prueba piloto del prototipo LIM

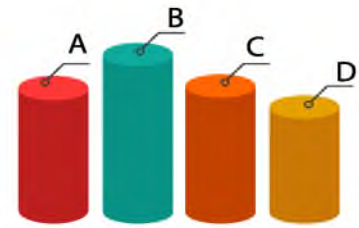
Para lograr uno de los objetivos específicos que se refiere a la elaboración y prueba del material didáctico, se realizó un sondeo a partir de un cuestinario al público en general, para saber si considera que recibimos gran cantidad de mensajes visuales, si conoce o no lo que es *Educación para los Medios*, y si estima necesario una propuesta sobre *Educación para los Medios* como asignatura o material didáctico en la enseñanza formal. Se aplicó un cuestionario a 60 personas, con diversidad de edad, ocupación, nivel académico y género, dentro del municipio de Cuernavaca, en dos secundarias públicas, en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos y otros espacios públicos.

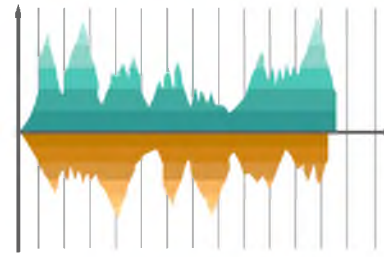
En resumen:
La mayoría del público en general sí considera que recibimos gran cantidad de mensajes visuales actualmente; un cuarenta por ciento, aproximadamente, conoce o ha escuchado lo que es *Educación para los Medios*, a pesar de que el mayor porcentaje no ha recibido este tipo de educación en algún nivel académico y, si lo ha recibido, ha sido principalmente en nivel medio superior y superior. Por último, la generalidad considera necesario e indispensable que sí exista una propuesta sobre *Educación para los Medios* como asignatura o material didáctico en la enseñanza formal.



Asimismo, se realizó la prueba piloto como un ensayo para experimentar si el prototipo del material didáctico LIM cumplía con los objetivos deseados. Esta prueba se llevó a cabo como "clase muestra", utilizando el material en dos secundarias públicas con ayuda de dos estudiantes del Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) de la UAEM que realizaron su servicio social en este proyecto; al finalizar la "clase muestra" se aplicaron dos tipos de cuestionarios: uno a docentes y otro a los estudiantes de secundaria, y tuvo como propósito conocer su opinión sobre tres aspectos específicos del material didáctico: 1) diseño o forma; 2) contenido; y 3) educación para los medios como asignatura.

En resumen:
La totalidad de los docentes de secundaria opinaron que les parecía atractivo el diseño y las imágenes del libro, así como también que el formato fuera impreso y digital, porque tendrían mayor accesibilidad para poderlo trabajar de ambas maneras con sus alumnos. Con respecto a los contenidos, la mayoría de los docentes los encuentran valiosos y necesarios, ya que son significativos para los estudiantes pues involucran temas de su vida cotidiana y las actividades refuerzan los conocimientos de forma lúdica. Sobre la cuestión educativa, la generalidad sí considera importante que se proponga una materia sobre *Educación para los Medios* y este material didáctico, para que los alumnos de secundaria amplíen sus conocimientos y, sobre todo, para que aprendan a seleccionar mejor la información que reciben de la televisión y los medios de comunicación.





En resumen:
Aproximadamente 70% de los alumnos de secundaria opinaron que les parecía atractivo el diseño y las imágenes del libro; 47%, que el formato fuera impreso y digital, ya que tendrían mayor accesibilidad para poderlo trabajar de ambas maneras; y 35%, que fuera sólo impreso. Con respecto a los contenidos, alrededor del 80% de los estudiantes los encuentran significativos y necesarios, ya que involucran temas de su vida cotidiana y las actividades refuerzan sus conocimientos en forma de entretenimiento. Sobre la cuestión educativa, la mayoría de los alumnos sí considera importante que se proponga una materia sobre *Educación para los Medios* y este material didáctico para ampliar sus conocimientos y, sobre todo, para aprender sobre un ámbito en el cual les interesaría trabajar en el futuro.

CONCLUSIONES

La contribución que realizaron diversos autores desde los años 70 como: D. A. Dondis, U. Eco, J. Berger, S. Sontag y McLuhan, entre otros, para reflexionar acerca de la importancia del análisis y el aprendizaje de la comunicación visual, propició el desarrollo de conceptos como *Alfabetización Visual o Audiovisual* y *Educación para los Medios* que busca comprender las nuevas codificaciones, la organización entre lo verbal, lo visual y lo escrito, entender las articulaciones tecnológicas, comerciales y políticas de los medios de comunicación; y, principalmente, analizar cómo están construidos los productos audiovisuales y el significado implícito que llevan en su construcción para conocer el contexto cultural en el que se contempla, así como la ideología dominante que lo produce.

Sin embargo, también se puede observar que, a pesar de que dichas contribuciones y reflexiones se hicieron hace más de 30 años —cuando los medios de comunicación no tenían la exponencial penetración cultural que actualmente vivimos—, y de que a lo largo de este periodo se han hecho propuestas a nivel nacional e internacional de *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios*, estas propuestas siguen sin estar sistematizadas ni incluidas dentro de los currículos de los sistemas educativos, a pesar de que cada vez estamos más invadidos, social y culturalmente, de mensajes visuales de los diferentes medios de comunicación y las empresas publicitarias.

Desafortunadamente, hasta ahora, ha prevalecido la idea de que el "dominio o conocimiento de las tecnologías de información y la comunicación" es la adquisición y conocimiento del equipo o programas computacionales, como puede observarse dentro del contexto educativo mexicano, donde en el mapa curricular del nuevo Plan de Estudios de Educación Básica de la SEP 2011, no se presentan ni se mencionan siquiera asignaturas que pudieran acercarse a la *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios*; por lo que es importante reflexionar por qué en las políticas educativas de diversos países, y especialmente en México, no se ha propuesto incluirlas tanto en los mapas curriculares, como en cursos de formación docente.

En este sentido, varios autores como, J.M. Pérez Tornero, Len Masterman y Roberto Aparici, entre otros, han realizado algunas propuestas para su incorporación:

Pérez Tornero sugiere la inclusión de *Educación para los Medios* en primaria y secundaria en un doble sentido: primero, planteando la transversalidad de los contenidos en diferentes disciplinas; y segundo, abriendo espacios de integración y unificación, incorporando la *Educación para los Medios* progresivamente dentro del currículo.

Por otra parte, Len Masterman menciona que la enseñanza de los medios debe considerar principalmente: que los medios de comunicación ofrecen construcciones cuidadosamente realizadas, por lo que es importante, que a través de la alfabetización audiovisual, se enseñe a desmontar y a interpretar dichas construcciones; que analicemos las implicaciones comerciales que tienen los medios de comunicación; y que todos los medios contienen mensajes ideológicos los cuales están íntimamente vinculados al mundo de la política y de los cambios sociales.

Del mismo modo, Roberto Aparici considera que para poder leer y crear mensajes en la *Educación para los Medios*, los estudiantes deben pasar por tres fases. La primera, el acercamiento o sensibilización hacia el medio; la segunda, el análisis de las características tecnológicas o lingüísticas específicas de dicho medio; y en la tercera fase, que los estudiantes actúen como creadores y comunicadores a través de los medios. Es decir, que al mismo tiempo que los alumnos conocen y comprenden el funcionamiento de los diferentes medios de comunicación puedan trasladar esta reflexión crítica a su entorno cotidiano y, posteriormente, completar su proceso cuando estén en la situación de ser comunicadores o creadores de mensajes.

Sin embargo, como la propuesta de *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios* es amplia, abarca diferentes enfoques así como diferentes medios, los cuáles cada uno tiene su propio lenguaje para trasmitir mensajes, esta investigación se acerca solamente al estudio de la televisión ya que es uno de los medios que tiene mayor influencia en niños y jóvenes, y presenta valores, modelos, conductas y formas de vivir que se entrelazan con los que inculcan la familia y la escuela.

En el presente proyecto, se mencionan algunas investigaciones que se han realizado sobre la influencia de la televisión en niños y jóvenes, como la de los especialistas ingleses Himmelweit, Oppenheim y Vince; quienes exponen dentro de los resultados obtenidos que: el hecho de mirar la televisión es una actividad mental pasiva y los niños absorben todo el contenido que aparece en la pantalla; la televisión puede inducir al niño a preferir una vida fabricada a la propia vida; y que provoca una actitud de espectador y una pérdida de iniciativa.

Por otra parte, la investigación realizada por Groebel sobre hábitos de consumo de la televisión en África, América Latina, Asia y Canadá, destaca que: 97% de las áreas escolares de la muestra tenía acceso al menos a un canal de televisión y los niños poseían al menos un aparato de televisión en su casa; lo que confirma la penetración de este medio en el mundo; y que en promedio los niños pasaban tres horas diarias frente a la pantalla, esto correspondía a 50% más del tiempo que ocupaban en cualquier otra actividad.

Otras investigaciones que versan sobre la relación entre violencia intrafamiliar y los medios de comunicación, concuerdan que los efectos de la televisión existen y que los consumidores fuertes del medio televisivo poseen un factor de riesgo mayor a largo plazo de participar en incidentes de violencia juvenil. Así como otras que destacan que el hecho de ver televisión tiene influencia en el materialismo y la insatisfacción con el estándar de vida, lo cual contribuye con los sentimientos de insatisfacción con la vida en general y, afirman, que los medios afectan el fenómeno educativo y el proceso de socialización y de la construcción de identidad en los jóvenes.

En consecuencia, se puede observar que la televisión es un ejemplo de cómo los medios de comunicación ejercen el control social a través de la penetración gradual en el comportamiento de los espectadores, generalmente a favor de grandes grupos políticos y económicos de entretenimiento y publicidad, pero en detrimento de las prácticas sociales, principalmente de las sociedades caracterizadas por la pobreza y la violencia, como la mexicana, por lo que es urgente que se integre la *Educación para los Medios* como asignatura en planes educativos, talleres y cursos de capacitación docente, entre otras, y que ésta se entienda desde un enfoque integral y transdisciplinar, que trascienda los límites de las disciplinas individuales, tratando el problema desde perspectivas múltiples y que vincule a la educación con la comunicación y con la sociedad, tomando en cuenta todos los aspectos que la afectan como: económicos, sociales, políticos, educativos y tecnológicos.

Por ello, uno de los alcances a corto plazo, que se pretende lograr con este proyecto es realizar una propuesta de material que apoye y facilite la *Educación para los Medios*, dirigido principalmente a jóvenes. Sin embargo, se está consciente que la propuesta será limitada, debido a la gran alianza que existe entre las grandes corporaciones de los medios, las empresas publicitarias y el gobierno, para seguir manteniendo a la población sin educación y perpetuar la manipulación.

Otra parte importante del trabajo en este proyecto es investigar sobre las funciones y características de los materiales didácticos y se puede afirmar que cualquier material puede utilizarse, en determinadas circunstancias, como recurso para facilitar procesos de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, es necesario aclarar que no todos los materiales que se utilizan en educación se crean con una intencionalidad didáctica, por lo que es importante distinguir la diferencia entre lo que es un *Material didáctico* y un *Recurso educativo*.

Un material didáctico es cualquier material elaborado específicamente para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático que propicia acceder a la información, a la adquisición de habilidades y a la formación de actitudes y valores. En cambio, un recurso educativo es cualquier material que, en un contexto educativo determinado, se utiliza para facilitar el desarrollo de actividades formativas; pero que no es elaborado específicamente para ese fin.

Por lo tanto, un material didáctico debe ser: a) comunicativo: de fácil comprensión para el público específico al que va dirigido; b) tener una estructura: ser coherente en sus partes y en su desarrollo; y c) ser pragmático: ofrecer recursos suficientes que permitan al estudiante o usuario ejercitar y verificar los conocimientos adquiridos.

La función principal de un material didáctico es la de ser intermediario o mediador entre maestro y alumnos, ya que cualquier información o conocimiento puede adquirirse de dos formas: por experiencia directa y por experiencia indirecta. La experiencia directa es cuando se aprende a través de una actividad directa sobre la realidad, como en el caso de una habilidad o destreza. En cambio, se denomina experiencia indirecta cuando se adquiere conocimiento o información a través de la observación, o la adquisición de información codificada simbólicamente y transmitida por diversos medios, como es el caso de los materiales didácticos. Por lo tanto, éstos deben ser recursos de instrucción que faciliten la experiencia mediadora, que tengan organización de la instrucción; y entre sus funciones se destaque que:

- Proporcionen información
- Guíen los aprendizajes
- Ejerciten habilidades
- Motiven
- Evalúen
- Proporcionen simulaciones y
- Proporcionen entornos para la expresión y creación

Además de las características y las funciones que tienen los materiales, es importante considerar las recomendaciones en cuanto al formato y soporte que éstos deben tener para generar mayor impacto entre los jóvenes –por ejemplo, interactividad y multimedia– y, por otra parte, evaluar la mejor forma de distribución.

Por lo que, como resultado de este análisis, se decidió elaborar un Libro Interactivo Multimedia LIM; primero, porque un libro facilita la cohesión de los contenidos y las secuencias didácticas; segundo, porque actualmente en los libros se pueden integrar elementos de multimedia e interactividad y, en tercer lugar, se tiene la ventaja de tenerlo en dos soportes: digital e impreso, lo que facilita su lectura y distribución.

Considerando que una de las característica principales que debe tener un material didáctico es conocer al público específico al que va dirigido y que sea de fácil compresión para éste, se decidió que esta propuesta se destinaría a jóvenes en un rango de edad entre 12 y 15 años, por lo que se investigó acerca de los cambios de orden físico-psíquico-emocional que experimentan, basándose principalmente en: las rupturas que experimentan dentro del sistema educativo, como el paso de la primaria a la secundaria; en cuanto a su edad, al proceso de transición entre la niñez y la adultez en el cual con frecuencia surgen crisis internas, inestabilidad y diversos cambios que provocan fragilidad. En cuanto al desarrollo intelectual de un individuo, se tomó como base las aportaciones de Jean Piaget, principalmente la transición del pensamiento concreto al pensamiento formal.

Considerando que para Piaget los adolescentes a partir de los 12 años comienzan a tener un pensamiento formal, donde existe la posibilidad de razonamiento hipotético-deductivo, proporcional y de correlación; permite que los jóvenes tengan mayor capacidad de reflexión y análisis en cuanto a los contenidos del material didáctico propuesto.

Asimismo, fue importante para mi investigar sobre los jóvenes en ese rango de edad, ya que esto me permitió diseñar el material didáctico con una estructura con propósitos, organización de contenidos y actividades específicas, coherentes con sus características y facilitar el acompañamiento en cuanto a la búsqueda de sus intereses, formas de expresión y bases para aprendizajes futuros.

Además de tener en cuenta cuál es el público a quien va dirigido un material didáctico, es fundamental definir en cuáles enfoques educativos o fuentes psicopedagógicas estará basado el contenido del mismo. En este proyecto se eligieron tres paradigmas: el psicogenético constructivista, el sociocultural, así como las aportaciones actuales del enfoque basado en competencias; dado que:

a) El modelo psicogenético constructivista sostiene la necesidad de facilitar un contexto didáctico que sea estimulante y favorecedor para los alumnos, donde éstos tengan la oportunidad de elegir las actividades que les parezcan interesantes y motivantes según su nivel cognitivo; y la necesidad de propiciar aprendizajes significativos, donde los alumnos "construyan" el aprendizaje por sí mismos, para posteriormente poderlo transferir a otras situaciones y se sientan capaces de producir nuevos conocimientos.

b) El modelo sociocultural destaca que el ser humano se desarrolla en la medida en que se apropia de una serie de instrumentos de caracter sociocultural, y cuando participa en actividades prácticas y relaciones sociales con otros que saben más que él. Además, el alumno es entendido como un ser social, producto y protagonista de las múltiples interacciones sociales en que se involucra a lo largo de su vida escolar y extraescolar. Por consiguiente, el papel de la interacción social con los otros tiene importancia fundamental para su desarrollo psicológico, cognitivo y afectivo.

Asimismo, el docente o mediador cumple un papel esencial pues se considera un facilitador del desarrollo de estructuras mentales para que los alumnos sean capaces de construir aprendizajes más complejos, por lo que debe saber hacia dónde dirigir los procesos educativos y tener claras sus intenciones educativas. Y, en cuanto a las estratégias didácticas, el modelo sociocultural destaca: incluir actividades en las que los objetivos de aprendizaje tengan sentido para los alumnos; fomentar la participación de éstos en diversas actividades; realizar continuamente ajustes en las actividades o en la programación, mostrando a los alumnos el propósito de las tareas o contenidos a aprender; y establecer constantemente relaciones explícitas entre lo que los estudiantes ya saben (conocimientos previos) y los nuevos contenidos de aprendizaje.

c) El enfoque basado en competencias porque considera como elemento sustantivo potenciar el aprendizaje de los alumnos hacia el desarrollo de competencias, por lo que es necesario organizar actividades de aprendizaje a partir de diversas formas de trabajo, como situaciones, secuencias didácticas y proyectos, que representen desafíos intelectuales para los estudiantes con la finalidad de que formulen alternativas de solución.

Todas las anteriores son consideraciones que se tomaron en cuenta para desarrollar los contenidos y las actividades del material didáctico propuesto.

Además de definir el ámbito en el que se utilizará un material, el tipo de usuario, el contexto educativo, los objetivos y los contenidos, es de suma importancia tomar en cuenta los elementos formales y visuales que intervienen al diseñar un material didáctico destinado a jóvenes, por lo que es necesario justificar los lineamientos de diseño, en este caso editorial, tales como la pertinencia de: formato, retícula, imaginería, tipografía y color.

Otro aspecto importante a considerar al diseñar un material didáctico multimedia es que se requiere de un grupo multi y transdisciplinario que apoye y ayude a generar un material tecnológicamente viable, visualmente atractivo y pedagógicamente coherente. Por lo que es recomendable

Fotografía de Laura Iñigo Dehud 2015

apoyarse con diversos especialistas en: educación o docencia; contenido o tema a tratar; y diseño gráfico interactivo y editorial, para desarrollar materiales visualmente atractivos.

A partir del cuestionario realizado para conocer la opinión del público en general acerca del conocimiento e inclusión de la *Educación para los Medios* se destaca que la gran mayoría considera que sí recibimos gran cantidad de mensajes visuales actualmente; un cuarenta por ciento, aproximadamente, conoce o ha escuchado lo que es *Educación para los Medios*, a pesar de que el mayor porcentaje no ha recibido este tipo de enseñanza en algún nivel académico y, si lo ha recibido, ha sido principalmente en nivel medio superior y superior. Por último, la generalidad considera indispensable que sí exista una propuesta sobre *Educación para los Medios* a nivel asignatura o material didáctico en la enseñanza formal.

En la Prueba piloto y el cuestionario aplicado para conocer la opinión de los docentes y los alumnos acerca de la propuesta del material didáctico LIM se desprende que:

a) La totalidad de los docentes de secundaria opina que les parece atractivo el diseño y las imágenes del libro, así como también que el formato fuera impreso y digital, ya que tendrían mayor accesibilidad para poderlo trabajar de ambas maneras con sus alumnos. Con respecto a los contenidos, la mayoría de los docentes los encuentran valiosos y necesarios, ya que son significativos para los estudiantes pues involucran temas de su vida cotidiana y las actividades refuerzan los conocimientos de forma lúdica. Sobre la cuestión educativa, la generalidad sí considera importante que se proponga una materia sobre *Educación para los Medios* y este material didáctico para que los alumnos de secundaria amplíen sus conocimientos y, sobre todo, para que aprendan a seleccionar mejor la información que reciben de la televisión y los medios de comunicación.

b) Aproximadamente 70% de los alumnos de secundaria opina que les parece atractivo el diseño y las imágenes del libro; 47% que el formato fuera impreso y digital, ya que tendrían mayor accesibilidad para poderlo trabajar de ambas maneras, y 35% que fuera sólo impreso. Con respecto a los contenidos, alrededor del 80% de los estudiantes los encuentra significativos y necesarios, ya que involucran temas de su vida cotidiana, y las actividades refuerzan sus conocimientos en forma de entretenimiento. Sobre la cuestión educativa, la mayoría de los alumnos sí considera importante que se proponga una materia sobre *Educación para los Medios* y este material didáctico para ampliar sus conocimientos y, sobre todo, para aprender sobre un ámbito en el cual les interesa trabajar en el futuro.

RECOMENDACIONES

Debido a la escasa *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios*, principalmente en niños y jóvenes, considero necesario realizar acciones y propuestas transdisciplinarias que faciliten el conocimiento integral del problema. En este sentido, se plantean diversas recomendaciones para implementar este tipo de enseñanza en educación formal e informal, en capacitación docente, así como en la producción de materiales didácticos.

1) Elaborar propuestas de *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios* que se articulen transversalmente en los programas de estudio de Educación Básica y que exista en ellas congruencia y sistematización en sus tres niveles: preescolar, primaria y secundaria.
2) Incorporar en las escuelas constantes actividades que propicien el análisis y la reflexión acerca de los mensajes que emiten los productos audiovisuales y diversos medios de comunicación.
3) Diseñar actividades, para aplicarse en el aula o en el hogar, como la selección de programas de televisión, tales como: *Reality Shows*, Telenovelas o Noticieros, entre otros, para que los niños y jóvenes analicen detalladamente todos los elementos icónicos y sonoros que contienen, las características de los personajes y los valores que se atacan o defienden, los hechos violentos, así como la verosimilitud de las historias que se producen, de tal forma que decodifiquen los mensajes implícitos que llevan éstos.
4) Impulsar la organización del trabajo académico interdisciplinario al interior de cada escuela mediante el desarrollo de proyectos para la creación de productos visuales y audiovisuales y que éstos vinculen tanto a la escuela con la comunidad así como a la escuela con otros organismos e instituciones.
5) Realizar cursos de capacitación docente sobre *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios* a maestros de Educación Básica, Media y Superior.
6) Fomentar la participación activa de los docentes en propuestas o proyectos sobre *Educación para los Medios* adecuados a los diferentes contextos socioeconómicos, políticos y culturales de cada localidad.
7) Fomentar en Educación Superior la investigación transdisciplinaria acerca del impacto de la imagen y los medios de comunicación.
8) Proponer seminarios y coloquios a nivel nacional e internacional en torno a la *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios*.
9) Propiciar la cooperación entre escuelas, empresas y organizaciones no gubernamentales (ONG) para realizar cursos o talleres de *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios* en diversas comunidades.
10) Producir materiales didácticos que apoyen y faciliten la *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios* tanto en educación formal como informal.
11) Revisar la producción de materiales didácticos para que éstos sean: de fácil comprensión para el público específico al que van dirigidos; que tengan una estructura coherente, y que permitan a los estudiantes ejercitar y verificar los conocimientos adquiridos.
12) Diversificar los formatos y los soportes de los materiales didácticos producidos sobre *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios* para que éstos tengan mayor impacto entre niños y jóvenes.
13) Evaluar que los materiales didácticos elaborados sobre *Alfabetización Audiovisual* o *Educación para los Medios* tengan claro el público a quien van dirigidos, los enfoques psicopedagógicos en los que se fundamenta el contenido de los mismos y se justifiquen los lineamientos de diseño, tales como la pertinencia de: formato, retícula, imaginería, tipografía y color.

BIBLIOGRAFÍA

Altisen, C. (s/f): *Alfabetización Visual. Fundamentos para el desarrollo de proyectos de Alfabetización Visual entre diseñadores gráficos y docentes en las escuelas*. Ed. Libros en Red.com. Argentina. PDF.

Aparici, R. (1996): "La enseñanza de los medios de comunicación en el contexto internacional" en *La educación para los medios de comunicación. Antología*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional, México. 9-21. Impreso.

Aparici, R. (2005): "Medios de comunicación y educación" en *Revista de Educación*, núm. 338 (2005), pp. 85-99. PDF.

Aparici, R. (1995): "La enseñanza de los medios" en *Cuadernos de Pedagogía* No. 241, Biblioteca Complutense, España. PDF.

Aparici, R. (2011): "Entrevista con el Dr. Roberto Aparici Marino de la UNED de España" en *Campus virtual. Línea-educación y virtualidad*, GITT, Universidad de Antioquia. Colombia. PDF.

Arnheim, R. (1985): *El pensamiento visual*. Editorial Universitaria de Buenos Aires. Impreso.

Area Moreira, M. (2007): Ponencia: "Los materiales educativos: origen y futuro", IV Congreso Nacional de Imagen y Pedagogía, Veracruz, México, octubre 2007, Universidad de La Laguna (España). PDF.

Berger, J. (1972): *Modos de ver*, Colección Comunicación Visual, Ed. Gustavo Gili, Barcelona, España. Impreso.

Cassany, D. (2011): *La cocina de la escritura*. Editorial Anagrama, S. A. Barcelona. Impreso.

Castañeda, M. (2000): *Los medios de la comunicación y la tecnología educativa*. Ed. Trillas, México, 2000. Impreso.

Charles, M. (1999): "Del estudio de los medios, a la incorporación de las audiencias" en *Uso pedagógico de la televisión*. Ed. ILCE, México,1999, 49-60. Impreso.

Charles, M. Y Orozco, G. (1992): *Educación para los medios una propuesta integral para maestros, padres y niños*. Ed. ILCE-UNESCO, México. PDF.

Crovi, D. (Coord.) (2001): *Comunicación y educación. Perspectiva latinoamericana*. Ed. ILCE. México. Impreso.

Cohen y Fougeyrollas (1980): *La influencia del cine y la televisión*. Ed. FCE, México. Impreso.

Delors, J. (coord.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Ed. UNESCO. Impreso.

Dondis, D. A. (1976): *Sintaxis de la imagen. Introducción al alfabeto visual.* Editorial Gustavo Gili. España. Impreso.

Dorfman y Mattelart (1979): *Para leer al Pato Donald.* Editorial Siglo XXI Editores. México. Impreso.

Eco, U. (1986): *La estructura ausente. Introducción a la semiótica.* Editorial Lumen. España. Impreso.

Eisner, E.W. (1998): *El Ojo Ilustrado. Indagación Cualitativa y Mejora de la Práctica Educativa.* Ed. Paidós, Barcelona. Impreso.

Ely, D. (1984): "Los dos mundos de los alumnos" en *La educación en materia de comunicación*, Ed. UNESCO, Paris, Francia, p. 102. PDF.

Escudero, M.T. (1999) "Los lenguajes del hombre" en *Uso pedagógico de la televisión.* Ed. ILCE, México, 72-80. Impreso.

Galván, S.E y Gutiérrez, M.I. (2011): *¿Cómo enseño por competencias en la materia de tecnología? Guía docente para la planeación por competencias en las asignaturas de tecnología.* Editorial ECA, México. Impreso.

García Matilla, A. (1996): "Los medios para la comunicación educativa" en *La educación para los medios de comunicación. Antología.* Universidad Pedagógica Nacional. México. 47-76 Impreso.

García Mantilla (s/f): *Educomunicación en el S XXI, Comunicación Educativa y Cultura popular.* Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid, España. PDF.

García, P. (1995): "Educar con televisión" en Aguaded Gómez, y Cabrero, J. *Educación y medios de comunicación en el contexto iberoamericano*, Huelva, Universidad Internacional de Andalucía. PDF.

Groebel, J. (1999). *La violencia en los medios: estudio global de la UNESCO. Proyecto principal de educación*, Boletín 49. PDF.

Gutiérrez, F. (1973): *El lenguaje total. Pedagogía de los medios de comunicación*, Edit. Humanitas. Buenos Aires, Argentina. Impreso

Gutiérrez, Camargo y Guerrero (2004): Investigación: "Alfabetización Visual, Lenguaje Visual e Imagen". Universidad Autónoma Metropolitana. Presentada en el Cuarto Congreso Nacional y Tercero Internacional: "Retos y Expectativas de la Universidad". Sede: Universidad Autónoma de Coahuila Febrero 25-28. PDF.

Hernández Rojas, G. (2004): *Paradigmas en psicología de la educación.* Paidós Educador. México. Impreso.

Herrera; Maldonado; Mendoza; Pérez (s/f): Ponencia: "Metodología para el Diseño de Material Didáctico en Plataforma de E-Learning". I Congreso Internacional Escuela y TIC. IV Forum Novadors. "Más allá del Software Libre". Facultad de Educación. Universidad de Alicante, España-México. PDF.

La Borderie, R. (1969): "Introducción a la cultura audiovisual" en *Revista Les Nouvelles Literarires*, 18 septiembre 1969, p.11. PDF.

Lara Rosano, F. (2006): "El Enfoque Sistémico Como Enfoque Transdisciplinario". Trabajo presentado en la Mesa "Fundamentos Hermenéuticos de un Diálogo Interdisciplinario", del Primer Congreso de la Academia Mexicana de Ciencias, Artes, Tecnología y Humanidades. A. C. Guanajuato, marzo 22- 25. PDF.

Lomas, C. (coord) (2001): *El aprendizaje de la comunicación en las aulas*. Ed. Paidós. España. Impreso.

Lupton, E. (2011): *Pensar con tipos.* Gustavo Gili, Barcelona.

Marqués, P. (2001): *Selección de materiales didácticos y diseño de intervenciones educativas.* Departamento de pedagogía aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. PDF.

Marqués, P. (2000): *Los medios didácticos y los recursos educativos.* Departamento de pedagogía aplicada, Facultad de Educación, Universidad Autónoma de Barcelona. PDF.

Martínez Zaradona, I. (Coord) (1999): *Uso pedagógico de la televisión.* Ed. ILCE. México. Impreso.

Martínez, Zaradona I. (s/f): *Tres pilares de la educación para los medios.* Ed. ILCE. México. PDF.

Martínez Zaradona, I. (1999): "Educación para los medios. Una propuesta desde el constructivismo" en *Tecnología y comunicación educativas*, año 13 No. 29 (Enero-junio de 1999) pp. 43-54. PDF.

Masterman, L. (1993): *La enseñanza de los medios de comunicación.* Ed. Ediciones de la Torre. Madrid. Impreso.

Mattelart, A. (1989): *Pensar sobre los medios.* Ed. Universidad Autónoma Metropolitana. México. Impreso.

Mcluhan, M. y Carpenter, E. (1981): *Aula sin muros.* Ed. Laia, España. Impreso.

Meléndez, A. (1999): "Géneros televisivos" en *Uso pedagógico de la televisión.* Ed. ILCE, México,1999, 91-112. Impreso.

Molina, O., Rioseco, M., Galaz, M., Fredes, L. (1998): *Generación de Material Didáctico, Centro Comenius.* Chile, Educar Chile: el portal de la educación, Ministerio de la Educción en Chile y Fundación Chile, 98-166. PDF.

Morin, E. (1996): *La Transdisciplinariedad. Manifiesto.* Basarab Nicolescu. Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, A.C. México. PDF.

Nieda, J. Y Macedo, B. (1998): *Un currículo científico para estudiantes de 11 a 14 años.* Biblioteca para la actualización del maestro. Ed. SEP/OEI-UNESCO, México. Impreso.

Nigro, P. (s/f): *La educación para los Medios. Educación y Educadores,* Volumen 7, Universidad de la Sabana, Facultad de Educación. P. 19 A 27. PDF.

Ogalde, I. Y Bardavid, E. (2008): *Los materiales didácticos. Medios y recursos de apoyo a la docencia.* Ed. Trillas, México, 2008. Impreso.

Orjasaeter, T. (s/f): *Los libros infantiles en la integración de niños deficientes en la vida cotidiana.* UNESCO. PDF.

Pérez Tornero J.M. (2003): *Educación en medios, perspectivas y estrategias. Luces en el laberinto audiovisual.* Congreso Iberoamericano de Comunicación y Educación. Universidad de Huelva, España. PDF.

Pérez Tornero J.M. (1996): "¿Qué es consumir medios de comunicación? Claves para su comprensión". *Revista Comunicar.* Pp. 15-18. PDF.

Piaget. J. (1964): *Seis estudios de psicología.* Editorial Labor, S.A. (Primera edición, 1991). España. Impreso.

Piaget, J. (1932): *El criterio moral en el niño,* Ed. Martínez-Roca (1984). Barcelona. Impreso.

Poloniato, A. (2002): *La lectura de los mensajes.* Ed. ILCE, México. Impreso.

Sandoval, M. (2006): *Los efectos de la televisión sobre el comportamiento de las audiencias jóvenes desde la perspectiva de la convergencia y las prácticas culturales.* Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Facultad de Psicología, Bogotá Colombia, mayo-agosto 2006. PDF.

Sartori, G. (2011): *Homo videns. La sociedad teledirigida,* Ed. Taurus, Madrid. Impreso.

Secretaría de Educación Pública (2000): *Lectura, informática y nuevos medios, Observatorio Nacional de Lectura (ONL) Francia.* Cuadernos biblioteca para la actualización del maestro. Ed. SEP, México. Impreso.

Secretaría de Educación Pública (2006): *La educación secundaria en América Latina, prioridad de la agenda 2000 y Culturas juveniles y cultura escolar.* Ed. SEP, México. PDF.

Secretaría de Educación Pública (2007): *Mensaje de la 47a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO y prioridades de acción propuestas con miras a mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes e Informe sobre la juventud mundial 2005.* Ed. SEP, México. PDF.

Secretaría de Educación Pública (2009): *Curso básico de Formación Continua para Maestros en Servicio. El enfoque por competencias en la Educación Básica 2009.* Ed. SEP, México. PDF.

Secretaría de Educación Pública (2011): *Plan de Estudios 2011. Educación básica.* Ed. SEP, México. PDF.

Secretaría de Educación Pública (2011): *Programas de Estudio 2011. Guía para el maestro. Educación básica secundaria. Artes.* Ed. SEP, México. PDF.

Tarroni y Cols. (1975): *Comunicación de masas: Perspectivas y métodos.* Colección punto y línea. Editorial Gustavo Gili. España. Impreso

Tedesco, J.C. (2000): *Educar en la Sociedad del Conocimiento*. Ed. Fondo de Cultura Económica. México. Impreso.

Tobón, S. (2006): *Aspectos básicos de la formación basada en competencias*. Talca: Proyecto Mesesup. PDF.

Tyner, K. (1996): "Aprender y enseñar con los medios de comunicación" en *La educación para los medios de comunicación. Antología*. Ed. Universidad Pedagógica Nacional, México. 183-210. Impreso.

UNESCO (1984): *La educación en materia de comunicación*. París. UNESCO. PDF.

UNESCO (2007): *Mensaje de la 47a Reunión de la Conferencia Internacional de Educación de la UNESCO y prioridades de acción propuestas con miras a mejorar la calidad de la educación de todos los jóvenes e Informe sobre la juventud mundial 2005*. Ed. SEP. México. PDF.

Villa Orrego, N. (2008): "Propuesta de alfabetización visual para estudiantes de educación básica apoyada en recursos hipermediales: Un aporte a la comprensión lectora", en *Revista Interamericana de Bibliotecología*, vol. 31, núm. 1, 2008, pp. 207-225. Ed. Universidad de Antioquia. Colombia. PDF.

Wilson, Grizzle y Cols. (2011): *Alfabetización Mediática e Informacional. Curriculum para profesores*. UNESCO. PDF

RECURSOS EN LÍNEA (web)

Aguaded, J.I. (s/f): *La educación para la comunicación. La enseñanza de los medios en el contexto iberoamericano.* pp. 21 a 48. PDF. Web
http://www.quadernsdigitals.net/datos_web/biblioteca/l_1403/enLinea/3.pdf (Consultado marzo 2013).

Aparici, R. (s/f): *La educación para los medios de comunicación.* pp.1-10, PDF
http://alfamedia.wdfiles.com/local--files/grupos-1-y-2/educacion_medios.pdf (Consultado junio 2012)

Aparici, R. y Torrent, J. (2009): *Educomunicación: participación ciudadana y creatividad; intercambio de comunicaciones a través del correo electrónico y telefonía convencional, entre Roberto Aparici y Jordi Torrent realizado entre el 8 y 22 de agosto de 2009.*
www.1minutoxmisderechos.org.ar/arch/EDUCOMUNICACION.pdf (Consultado marzo 2012)

Aparici, R. (s/f): *Una educación para el mundo actual. Opiniones de Len Masterman.*
http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/colabmaster.htm (Consultado marzo 2013)

García Matilla, A. (2001): Ponencia "Educación y comunicación en Escuela y Sociedad 2001". Jornadas de Formación del Profesorado convocadas bajo el enunciado Lenguajes, comunicación y técnicas. Gobierno de Cantabria, Consejería de Educación y Juventud. Dirección General de Juventud.
http://www.uned.es/ntedu/asignatu/7_Agutin_G_Matillal1.html (Consultado julio 2012)

Martínez-Salanova Sánchez, E. (2012): *Mario Kaplún. Pedagogo de la educomunicación popular*
http://www.uhu.es/cine.educacion/figuraspedagogia/0_mario_kaplun.htm (Consultado julio 2012)

Masterman, L. (s/f): *Una educación para el mundo actual. Opiniones de Len Masterman.*
http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primero/modulos/teorias-del-aprendizaje-y-comunicacion-educativa/colabmaster.htm (Consultado mayo 2012)

Educación para los Medios.
Propuesta de material didáctico
para el aprendizaje y el análisis
del lenguaje en televisión, dirigido a jóvenes
se terminó en diciembre de 2015
en Dicograf S.A. de C.V.
Av. Poder Legislativo 304,
Prados de Cuernavaca, Morelos,
CP 62239